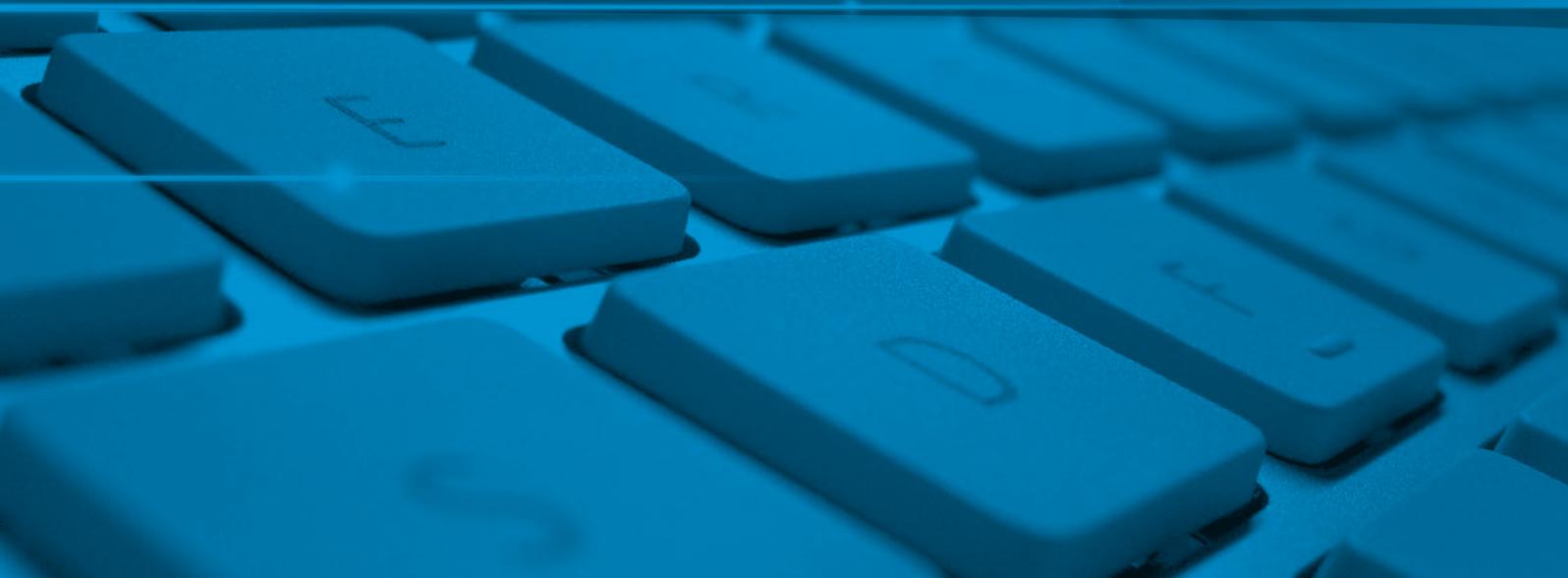


... **Coleção UAB-UFSCar**

..... **Pedagogia**

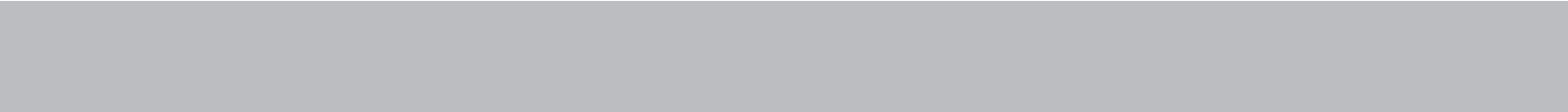
· **Enicéia Gonçalves Mendes**
· **(Organizadora)**

· **A escola e a inclusão social**
· **na perspectiva da educação**
· **especial**





A escola e a inclusão social na perspectiva da educação especial





Reitor

Targino de Araújo Filho

Vice-Reitor

Adilson J. A. de Oliveira

Pró-Reitora de Graduação

Claudia Raimundo Reyes



Secretária Geral de Educação a Distância - SEaD

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Coordenação SEaD-UFSCar

Glauber Lúcio Alves Santiago

Marcia Rozenfeld G. de Oliveira

Sandra Abib

Coordenação UAB-UFSCar

Sandra Abib

Coordenadora do Curso de Pedagogia

Aline Sommerhalder

UAB-UFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8420

www.uab.ufscar.br

uab@ufscar.br

Enicéia Gonçalves Mendes
(organizadora)

A escola e a inclusão social na perspectiva da educação especial

São Carlos
2015

© 2015, dos autores

Supervisão

Douglas Henrique Perez Pino

Revisão Linguística

Clarissa Galvão Bengtson

Daniel William Ferreira de Camargo

Diagramação

Izis Cavalcanti

Capa e Projeto Gráfico

Luís Gustavo Sousa Sguissardi

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
APRESENTAÇÃO	11
UNIDADE 1: Breve histórico da Educação Especial	
1.1 Primeiras palavras.....	15
1.2 Problematizando o tema.....	16
1.3 Texto básico para estudo	18
1.3.1 Os diferentes modos de ver a deficiência ao longo da história	20
1.3.2 Relações entre teorias sobre as deficiências, políticas e práticas . .	23
1.3.3 As deficiências e como elas interferem nas interações sociais . . .	26
1.3.4 Visão contemporânea: Direitos Humanos, equiparação de oportunidades, políticas e práticas inclusivas.	29
1.3.5 Inclusão escolar: necessidade de reestruturação da escola e do combate da cultura da exclusão na escola e na sala de aula . .	33
1.4 Considerações finais.....	36
1.5 Estudos complementares.....	37
1.5.1 Saiba mais.....	37
1.5.2 Outras referências.....	39
1.6 Referências bibliográficas	39
UNIDADE 2: Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil	

2.1	Primeiras palavras	.43
2.2	Problematizando o tema	.43
2.3	Texto básico para estudo	.44
2.3.1	Breve Histórico da Educação Especial no Brasil	.45
2.3.2	Política de inclusão escolar Brasileira	.50
2.3.3	Definição do alunado público alvo da Educação Especial	.62
2.3.4	Tipos de serviços de apoio à escolarização inclusiva	.75
2.4	Considerações finais	.81
2.5	Estudos complementares	.83
2.5.1	Saiba mais	.85
2.5.2	Outras referências	.86
2.6	Referências bibliográficas	.87

UNIDADE 3: Como lidar com a diversidade do alunado público alvo da Educação Especial na escola e na sala de aula

3.1	Primeiras palavras	.93
3.2	Problematizando o tema	.93
3.3	Texto básico para estudo	.94
3.3.1	Estratégias para o Sistema Escolar	.94
3.3.2	Estratégias em sala de aula	.104
3.3.3	Acomodações pedagógicas	.110
3.3.4	Manejo em sala de aula	.116
3.3.5	Conclusão	.124
3.4	Considerações finais	.125

3.5 Estudos complementares.....	126
3.5.1 Saiba mais.....	127
3.5.2 Outras referências.....	128
3.6 Referências bibliográficas	129
APÊNDICE.....	137

INTRODUÇÃO

Você deve já ter ouvido falar sobre “educação inclusiva” ou “inclusão escolar”, em referência a uma nova política de escolarização de alunos público alvo da Educação Especial (PAEE).

A televisão com frequência veicula propagandas do Ministério da Educação dizendo que a escola deve estar aberta a todos, inclusive para alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação.

Assim como o governo federal, as redes estaduais e municipais também anunciam suas políticas de inclusão escolar para demarcar que a partir de agora os alunos PAEE têm ingresso garantido nas escolas comuns.

E como a escola e os professores irão lidar com estes alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação?

Nesta disciplina nós abordaremos justamente esta temática, ou seja, a inclusão escolar das crianças e jovens com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação na classe comum de uma escola regular.

Na primeira unidade nós tentaremos explicar a você de onde vem essa “moda” e para isso iremos percorrer brevemente a história deste movimento. Nós também tentaremos sensibilizar você para refletir sobre o assunto e tomar uma posição consciente e baseada em valores sobre esta questão.

Na segunda unidade nós abordaremos os fundamentos legais da política de educação especial na perspectiva da inclusão escolar, com o objetivo de levar a você informações retiradas da legislação educacional brasileira sobre os dispositivos que apoiam a política e a prática de escolarização de crianças e jovens PAEE nas classes e escolas comuns.

Finalmente, considerando que a perspectiva da inclusão escolar pressupõe que além do acesso os alunos PAEE precisam ter acesso ao currículo nós enfocaremos, na terceira unidade a escola e prática pedagógica em sala de aula, apresentando as estratégias testadas pela pesquisa educacional, que quando adotadas pelo professor podem favorecer a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação em suas turmas e em suas escolas.



Figura 1. Foto do broche comercializado para divulgar a “*International Inclusion*” (II)

A figura simboliza a união de crianças diversas, sendo a diversidade representada por diferentes cores, numa analogia às diferentes raças: negra, branca, amarela, como referência aos orientais, e a vermelha aos indígenas.

A “*International Inclusion*” (II), que em português significa “Inclusão Internacional”, é uma federação global de cerca de 200 membros representantes de 115 países, que são ativistas em organizações que lutam pelos direitos humanos de pessoas com deficiências intelectuais.

Como a II existe hoje muitas outras organizações internacionais que hoje oferecem ao movimento pela inclusão social uma dimensão global. Você poderá obter maiores informações sobre a II no sítio <http://www.inclusion-international.org>.

APRESENTAÇÃO

Nesta disciplina teremos a oportunidade de apresentar para você parte do trabalho que vem sendo produzido no âmbito do Grupo de Pesquisas sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP) da Universidade Federal de São Carlos, que integra as atividades de ensino, pesquisa e extensão de dois professores do Departamento de Psicologia e de alunos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, o PPG-EES, que completou em 2013, 35 anos de existência, sendo até hoje o único programa de pós-graduação específico em Educação Especial em nosso país.

Nossas atividades de ensino até o momento foram desenvolvidas no âmbito dos cursos presenciais de graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, e as atividades de pesquisa, em projetos de grande porte e por subprojetos vinculados (de iniciação científica, monografia de conclusão de curso, mestrado e doutorado). Em relação à extensão, o grupo mantém um programa oficial, denominado como “Programa de Formação Continuada em Educação Especial”, através dos quais são desenvolvidos cursos de extensão, palestras, eventos científicos e projetos de assessoria para redes municipais.

Assim, temos construído ao longo do tempo um grupo de pessoas que se identificam com as questões da Educação Especial, e que buscam estudar como podemos superar os desafios impostos pelas diferenças humanas mais acentuadas, e que interferem nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Mas a grande questão da Educação Especial não é meramente técnica!

Muitas pessoas confundem a Educação Especial com metodologias e técnicas muito diferenciadas de ensino, que são desenvolvidas e aplicadas exclusivamente com pessoas deficientes e por profissionais altamente especializados. Mas a realidade não é bem assim!

O grande problema dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação não é um corpo limitado pela falta alguma habilidade ou função, mas sim a forma como suas diferenças são socialmente interpretadas e como eles são tratados: com descrédito e tendo que enfrentar barreiras que os impede de participar da vida em sociedade.

É por isso que não basta resolver o problema técnico de como ensinar. Temos que garantir também que tenham leis que garantam os direitos destes alunos, que tenham professores que saibam ensiná-los, e para que a igualdade de direitos entre todos seja enfim respeitada na nossa sociedade.

Enfim, a Educação Especial não envolve apenas métodos e técnicas alternativas de ensino para pessoas que não aprendem com os meios convencionalmente

oferecidos pela cultura, mas envolve também a necessidade de transformar a sociedade e a cultura, na medida em que ela prejudica subgrupos na nossa sociedade, e é de tudo isso que trata a área de Educação Especial. E é também isso que esperamos compartilhar nesta disciplina com vocês!

Ao longo dos últimos anos, em resposta a uma demanda do contexto político do sistema educacional brasileiro, a produção do nosso grupo tem se focalizado mais e mais na temática da inclusão escolar, pois estamos vivendo um momento repleto de ambiguidades, contradições e precariedades, e por isso achamos importante tentar contribuir para o enfrentamento deste enorme desafio que vem sendo a construção de uma escola inclusiva na realidade brasileira.

Vivemos num país muito desigual, com uma escola que tem um dos piores desempenhos do planeta. Falamos muito sobre “inclusão social” e temos milhões vivendo abaixo da linha da pobreza. E infelizmente nossa escola tem feito pouco para reduzir essas desigualdades.

Especificamente no caso dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação a grande maioria deles na realidade brasileira encontra-se ainda fora da escola, enquanto que os poucos que tem acesso garantido vão para uma escola especial filantrópica, ou no máximo numa classe separada numa escola comum.

É fato que tem aumentado o número de alunos PAEE em classes comuns, mas o que temos visto em nossos estudos sobre inclusão escolar no Brasil é que a política de inclusão escolar ainda continua em grande parte dependendo exclusivamente da boa vontade de professores que continuavam se queixando muito de despreparo.

Nosso principal desafio no presente tem sido a questão da formação dos profissionais da escola regular para enfrentar os desafios da política de inclusão escolar de estudantes com deficiências.

Assim, será para nós um enorme prazer poder trocar experiências e tentar contribuir para que vocês tenham a oportunidade de conhecer sobre esta política, refletir sobre as implicações que ela tem sobre a prática dos professores e sobre como o professor pode se empenhar para responder as necessidades diferenciadas de todos os seus alunos, para criar uma classe verdadeiramente inclusiva, uma escola que seja uma comunidade de eternos aprendizes e em longo prazo poder construir uma sociedade mais justa e mais igualitária.

Desejamos a todos nossas boas vindas e esperamos contagiar vocês com nosso entusiasmo pela Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

UNIDADE 1

Breve histórico da Educação Especial

1.1 Primeiras palavras

Provavelmente ao longo de sua vida você conheceu muitas pessoas que apresentam diferenças mais significativas em seus processos de desenvolvimento ou de aprendizagem, tais como é o caso, por exemplo, de pessoas com deficiências, com transtornos globais de desenvolvimento ou mesmo aquelas que aprendem com uma facilidade espantosa, em comparação com seus colegas de mesma idade.

Num passado ainda recente, você pode perceber que para muitas crianças e jovens com deficiências o acesso à escola do bairro, para onde iam todas as crianças, era praticamente impossível.

E se por acaso elas conseguissem ser matriculadas na escola? Vejam um exemplo real extraído dos diários de campos de nossas investigações:

Na minha escola tinha uma menina chamada Rita que usava um aparelho nas pernas e que tinha mobilidade reduzida em virtude de ter contraído poliomielite infantil. Nossa escola tinha dois andares e as classes das quatro últimas séries ficavam no andar de cima. Quando ela chegou à quinta série sua classe mudou para o segundo piso, e no intervalo ela demorava mais de 10 minutos para descer a escada. Quando finalmente ela conseguia chegar ao pátio, estava cansada se sentava, e ficava sozinha o tempo todo porque todo mundo já havia lanchado e já se encontrava brincando para aproveitar o tempo livre. Logo que terminava seu lanche ela voltava às escadas para chegar a tempo na sala antes de soar o sinal.

O que acontecia era que a escola nunca respondia às diversidades do PAEE.

Crianças com mobilidade reduzida, por exemplo, enfrentavam obstáculos de escadas, portas estreitas, falta de acessibilidade no ambiente físico dos pátios, banheiros, dificuldade em manusear lápis e cadernos, etc.

Crianças surdas ou com deficiência auditiva tinham a impossível missão de lidar com instruções verbais que não ouviam, e muitas vezes não conseguiam se comunicar com colegas e professores.

Crianças cegas ou com baixa visão tinham a difícil tarefa de aprender numa classe onde as instruções eram, e ainda são, na maioria das vezes visuais, e apresentadas em quadros, livros e cadernos, etc.

Crianças que aprendiam muito rápido e que por isso tinham que ficar muito tempo esperando os colegas terminarem as tarefas, logo se aborreciam e começavam a bagunçar, o que com o tempo acaba prejudicando sua relação dos os educadores e seu processo de escolarização.

Enfim, ao longo deste curso temos visto que a escola não foi planejada para contemplar a diferença, seja ela decorrente da cor da pele, da etnia, da pobreza, ou mesmo de diferenças de desempenho e habilidades.

A escola foi planejada e, infelizmente continua mantendo um padrão ideal aluno, e difunde esta cultura já há tanto tempo, que nos acostumamos a pensar com naturalidade que excluir a diferença é a coisa certa a ser feita, e que na escola não há lugar para a diversidade.

1.2 Problematizando o tema

No caso das crianças e jovens com diferenças decorrentes de deficiências a exclusão deles da escola foi vista por muito tempo como algo muito natural e normal, e a ausência de resposta da escola pública obrigou suas famílias a criarem alternativas de escolas especiais filantrópicas, que sempre dependeram da caridade e da filantropia da comunidade.

Assim, o direito de todos à educação, conforme estabelece nossas leis, no caso das essas crianças e jovens não era considerado, e a educação delas era visto como um favor a ser prestado pela sociedade.

Mas, aos poucos a escola brasileira foi se democratizando, suas portas foram se abrindo mais e mais para um contingente de pessoas que antes não tinham acesso a ela. Ainda assim, no caso das pessoas PAEE o acesso continuou a ser por muito tempo dificultado.

Ao se popularizar, a escola não mudou seus métodos, seu currículo, enfim não alterou suas formas de ensinar, e por isso muitas crianças, principalmente de classes de nível sócio econômico baixo, não conseguiam avançar. O que havia com essas crianças? A primeira e mais fácil explicação que surgiu foi de que o problema estava na falta de inteligência dessas crianças, na ideia de que elas eram de alguma forma deficientes.

E a solução apontada?

Considerando que elas não acompanhavam o ritmo dos colegas, a solução pareceu ser retirá-las das classes comuns e criar classes especiais para ensiná-las.

Assim, as escolas e classes especiais foram se constituindo como mecanismos de exclusão da escola comum.

O aluno não avança? Não se comporta direito? Não entende? É imaturo? Não consegue aprender? Para todo tipo de problema o jeito parecia ser retirar o “aluno problema” da classe comum e encaminhá-lo para um ambiente especial, sob a justificativa de que isso era melhor para ele.

Durante muito tempo a escola não questionou seu papel neste processo, apenas se livrava dos alunos considerados problemáticos e tudo permanecia igual. Ela não se modificava para se ajustar às diferenças, mas se preocupava mais em excluir a diferença do seu interior, seja barrando o ingresso, promovendo repetência ou evasão dos alunos considerados “diferentes” ou segregando-os para os serviços especializados.

E assim se perpetuava a seletividade social da escola. Os que nasciam e viviam em condições privilegiadas prosseguiram para o sucesso, ingressavam nas universidades, conseguiam os melhores empregos e tinham condições de passar os privilégios aos seus filhos.

Quanto aos “desafiliados” da escola, estes quando adultos já tinham mais dificuldade de encontrar empregos, quando conseguiam trabalhar recebiam uma renda inferior, tinham acesso restrito a bens e serviços e tinham muita dificuldade de permitir que seus filhos tivessem algum tipo de ascensão social.

E de quem era a culpa de toda esta injustiça social? Segundo a escola, por muito tempo foi o mérito medido pelas capacidades individuais. Por que o aluno não aprende? Por que ele não é inteligente, nos diziam as escolas e a sociedade em geral! Problema dele não ser competente! Culpa dele não ter se empenhado para ser bem sucedido na escola!

E assim a escola foi tirando de seu interior toda diferença, buscando a homogeneidade utópica e reproduzindo as desigualdades da sociedade, até que cresceu a consciência de que todos nós somos diferentes, e que a diversidade é um dos aspectos mais fascinantes da natureza humana e que requer respeito.

Ao mesmo tempo cresceu também a conscientização de que para se construir uma escola mais justa e solidária é preciso mudar essa escola excludente que reproduz em seu seio a desigualdade.

Assim, o desafio que se impõe à escola hoje é o aquele de garantir educação de qualidade para todos, independentemente de raça, etnia, capacidades, etc.

Cresce na atualidade a crença de que a escola deve travar um compromisso político com a diversidade humana e é dentro deste contexto que vem a noção de garantir educação a todos sem distinção, inclusive para as crianças e jovens com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação. Mas isso implica que essas crianças e jovens tenham necessariamente sua escolarização na classe comum de uma escola regular?

É este aspecto que pretendemos debater a seguir.

1.3 Texto básico para estudo

As pessoas nascem diferentes entre si, e algumas fogem completamente dos padrões de normalidade estipulados pela cultura. Vocês se lembram do que acontecia na escola quando alguém se comportava de forma estranha ou se tinha algum aspecto diferente no corpo?

Vamos relembraar alguns dos inúmeros apelidos que recebíamos se fúgíssemos dos padrões estéticos do que era considerado belo ou bonito: passávamos a ser chamados de grandão/grandona (ou pau de cutucar estrelas), baixinho/baixinha (ou pintor/pintora de rodapé), gordinho/gordinha (baleia, orca, gordão/gordona), magrelo/magrele (vírgula, tripa, vara), narigudo/nariguda (ladrão/ladrona de oxigênio), cabeçudo/cabeçuda (cabeção/cabeça), beijudo/beijuda (bocão), feinho/feinha (filhote de cruz credo), etc. enfim, a lista não tem fim.

E se nossos comportamentos não correspondessem ao que era considerado “normal”? Daí passávamos a ser os “encapetados/encapetadas”, “imatuross/imaturas”, “lerdos/lerdas”, “infantis”, “fracos/fracas”, sem falar nos alunos considerados “florzinha”, “frutinha”, etc., por não corresponderem aos estereótipos sexuais esperados em função do gênero.

Será que a escola de hoje mudou? Ou será que ainda continua forte essa cultura de intolerância e o desrespeito às diferenças individuais?

Caso você seja da opinião que nossas escolas evoluíram, pense um pouco mais na situação das pessoas cujas diferenças são consideradas tão acentuadas a ponto de se achar normal o fato delas nunca terem tido a oportunidade de entrar numa escola.

É certo que não é só a escola que é intolerante, porque ela apenas reflete o que acontece na sociedade. Mas o problema da exclusão da diferença na escola é que ela se torna num poderoso veículo de reprodução do preconceito, de reforço à manutenção dos estereótipos dirigidos a determinados grupos, cultivando a cultura da intolerância a tudo o que é diferente, e consequentemente serve de sustentação das desigualdades sociais.

E isso nos faz questionar: será que é esta a função social que queremos manter para nossas escolas? É este o tratamento que queremos dar às nossas crianças e futuros cidadãos?

Como é da natureza humana ser diversa, é esta diversidade que deve estar representada e valorizada na escola, e deve ser fonte rica de aprendizagem de convivência e de respeito, e não algo a ser considerado ruim ou anormal, ou algo ser excluído da escola.



Figura 2. Símbolo do respeito à diversidade

Fonte: <http://office.microsoft.com/pt-br/clipart/default.aspx>. Acesso em 06 Fev. 2009.

Muitas pessoas afirmam que depois que se democratizou a escola hoje já tem uma população escolar que é muito heterogênea. Mas esta escola atual ainda não está sendo construída para alunos que percebem, mas não vêem, ou para aquelas que só andam de cadeiras de rodas, ou para aquelas que falam com suas mãos.

As pessoas PAEE fazem parte deste amplo grupo de pessoas que sofrem discriminações em bloco, que são vítimas de preconceitos e de estereótipos. Mas, o que são preconceitos e estereótipos? Como eles se formam?

Estereótipos são conjuntos de ideias, que no caso da deficiência são de cunho negativo, e que temos sobre determinado grupo. Elas são baseadas em preconceitos, ou não dependem de experiências de convívio direto com pessoas deste grupo, mas se apóiam mais em conjunto interno de crenças, que podem ser sentidas e encobertas, ou manifestas abertamente.

Preconceitos são, portanto pré-julgamentos e eles são importantes porque influenciam nossas ações. No caso de pessoas com deficiências vejamos, por exemplo, se são comuns visões estereotipadas tais como:

- Crer que a pessoa que tem uma deficiência é incapacitada em vários domínios (escola, no lar, no trabalho na comunidade, etc).
- Supor que pessoas com deficiência sejam sempre frustradas, revoltadas, egoístas e exigentes;
- Acreditar que pessoas com deficiências são sempre dependentes (de alguém, da família ou do apoio financeiro do governo, da professora, dos colegas, etc.);
- Achar que os pais de crianças com deficiências ou seus professores especiais sejam anjos benevolentes, dotados de infinita paciência;
- Pensar que pessoas com deficiências compensam suas limitações desenvolvendo habilidades fora de série em outras áreas;
- Considerar que elas são santas sofredoras e que o sofrimento as dignifica.

Enfim, citamos alguns porque a lista de preconceitos e estereótipos em relação às pessoas com deficiência pode não ter fim.

E por que os estereótipos e preconceitos são problemáticos?

Notem que no caso das pessoas com deficiências eles são todos negativos, pois colocam as pessoas que delas são vítimas em posição inferior na sociedade e isso tem sido usado como justificativa para lhes negar os direitos às oportunidades iguais de participação em todos os domínios da vida social. A partir deles acreditamos que as pessoas daqueles grupos são inferiores, que não merecem respeito ou tratamento igual. E por isso achamos que é certo e natural destratar-las e desvalorizá-las.

O importante a ser considerado é que em geral não temos consciência de nossos preconceitos e estereótipos, e de como eles interferem em nossas condutas. Mas, admitir tê-los é o primeiro passo para a mudança, e isso não significa que somos pessoas malvadas ou politicamente incorretas, pois nós adotamos essas crenças e ideias muitas vezes de forma inconsciente desde a infância.

Mas como adquirimos os preconceitos e estereótipos relacionados às pessoas com deficiências?

Para responder a esta questão temos que considerar um processo em dois níveis:

- Em primeiro lugar, veremos como a sociedade interpretou e tratou ao longo do tempo essas pessoas diferentes, uma história que começou bem antes de nossa existência.
- Depois veremos como essas representações sociais são incorporadas através da experiência de vida de cada um de nós.

1.3.1 Os diferentes modos de ver a deficiência ao longo da história

Imagine como era a vida de pessoas com deficiências quando ainda não havia conhecimento sobre o porquê de elas serem diferentes?

Imaginem quando não havia conhecimento sobre perda de audição, de visão, de mobilidade, de inteligência, enfim, essas diferenças não tinham nomes nem rótulos, e todas se manifestavam nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. As pessoas não correspondiam aos padrões de comportamento, aprendizagem e desenvolvimento e isso suscitava o estranhamento.

Mas o homem sempre cria ideias para explicar os fatos e antes do surgimento da ciência, a ideia predominante era de que algumas pessoas eram

diferentes porque elas nasceram incompletas, e essa incompletude as tornavam sub-humanas.

Daí como elas não eram consideradas seres humanos plenos, supunha-se que poderiam ser eliminadas ou abandonadas a sua própria sorte e assim, elas dificilmente sobreviviam. Não período da Antiguidade em muitas comunidades não era pecado, moralmente condenável ou antiético praticar o infanticídio, se uma criança nascesse, por exemplo, com alguma má formação.

No período da Idade Média, com o advento do cristianismo surgiram as explicações sobrenaturais e as diferenças de algumas pessoas passaram a ser atribuídas à eleição divina, ou ao castigo divino, ou mesmo à possessão demoníaca. Com tais concepções contraditórias, o tratamento que a sociedade dava a estas pessoas refletia essa ambivalência, podendo ocorrer tanto os maltrato quanto proteção e benevolência.

Apesar de ter sido um período cheio de contradições foi nesta época que se iniciou a preocupação de cuidar dessas pessoas, em contraste com o abandono e a eliminação anterior, mas principalmente em comunidades onde tais diferenças eram encaradas como sinais divinos.

Com o desenvolvimento da ciência, descobriu-se que essas pessoas muito diferentes haviam tido um histórico de alguma doença que deixará sequelas. Começam então as descobertas e classificações das deficiências, em função da área da habilidade perdida (visual, auditiva, motora, intelectual, etc.). A partir daí a deficiência começa a ser uma área de domínio e tratamento da medicina e as pessoas com deficiências passaram a ser consideradas doentes, e foram institucionalizadas em hospitais, hospícios, sanatórios etc.

Mas, apesar da descoberta da patologia orgânica, ainda não havia meios de curar e havia a crença de que a condição era imutável, hereditária, e que por isso, as pessoas que as portavam não eram capazes de evoluir e que, além disso, representavam uma ameaça à continuidade da espécie humana.

O trancafiamento permanente foi então usado proteger a sociedade e também era uma medida tida como o melhor meio de assistir a essas pessoas.

Uma mudança mais marcada na forma interpretar a deficiência surgiu apenas depois das duas guerras mundiais, quando muitos soldados considerados heróis da guerra voltaram para casa mutilados, fazendo com que a sociedade começasse a se preocupar com a forma de reabilitar e reintegrar esses jovens na comunidade.

E foi então a partir da segunda metade do século XX que começaríamos a assistir o crescimento da indústria da reabilitação e das pesquisas educacionais que garantiram o avanço da área de Educação Especial.

O desenvolvimento científico mostrou também que, ao contrário do que se pensava, essas pessoas podiam aprender e se beneficiar da educação formal. Mas num primeiro momento elas começaram a ser ensinadas nas instituições onde elas viviam. Depois, com alguns pais descontentes com o trancafiamento de seus filhos em asilos, manicômios e hospitais, foram criadas as escolas especializadas. Num terceiro momento começaram a criar classes especiais separadas nas escolas regulares para escolarizar aquelas crianças que ingressavam na escola comum, mas que não avançavam.

E assim, foi crescendo todo um sistema paralelo que impedia as crianças e jovens com deficiências de ingressarem nas escolas comuns dos seus bairros, até que cresceu o movimento contra essa segregação educacional que se praticava até então.

E o que o conhecimento desta história nos ensina de importante?

Ela nos ensina que a forma de interpretar uma diferença individual variou ao longo do tempo. No caso da deficiência, por exemplo, houve um tempo em que ela era interpretada como um sinal dos desígnios divinos ou demoníacos. Depois se tornou sintoma de uma doença hereditária, ou seja, transmissível entre gerações, e incurável. Posteriormente os aspectos orgânicos foram ignorados e a deficiência passou a ser considerada uma condição socialmente construída.

Para compreender a deficiência numa perspectiva social, imagine um caso de uma pessoa cadeirante, ou seja, usuária de uma cadeira de rodas, que tem que se locomover em dois diferentes tipos de espaços. O espaço A é plano e totalmente acessível e a pessoa pode se locomover de forma independente. O espaço B, tem dois níveis e para acessar ao segundo nível a pessoa se defronta com uma escada, mas no espaço não tem elevadores ou rampas, de modo que isso restringe sua locomoção. Neste caso específico onde se localiza a deficiência? Na pessoa, no ambiente, ou nos dois?

A resposta certa seria nos dois aspectos, ou seja, a deficiência é o casamento entre determinadas características que associadas a determinadas condições ambientais acaba por impor barreiras e restringir a participação da vida da pessoa em sociedade.

E a solução qual seria? Remover essas barreiras e favorecer a participação dessas pessoas. No caso da escola e do direito à educação, remover barreiras e favorecer a participação implicaria em:

- Garantir o direito de a pessoa frequentar a mesma escola, e a mesma sala de aula, para onde ela iria se não fosse considerada diferente; e após o ingresso ou garantia da matrícula.
- Garantir que a pessoa tenha acesso ao conhecimento e seja socialmente aceita no grupo.

Esta concepção multideterminista, ou que considera vários determinantes na produção do fenômeno da deficiência, incluindo os orgânicos e os sociais, é na atualidade a interpretação mais aceita. Mas, não é fácil colocá-la em prática e a seguir veremos porque é tão difícil mudar as concepções que temos sobre a diversidade humana, principalmente aquelas decorrentes de situações de deficiências.

1.3.2 Relações entre teorias sobre as deficiências, políticas e práticas

Vimos que as explicações ou teorias sobre a deficiência mudaram ao longo do tempo, e que, além disso, constatamos que existe sempre uma relação entre o que se pensa ser a deficiência e como se age em relação a ela.

Nas representações religiosas, por exemplo, se em determinada comunidade a deficiência era vista como uma eleição divina, o portador de deficiência era acolhido e bem tratado em conventos ou instituições religiosas. Mas se a condição fosse interpretada como uma espécie de possessão demoníaca, ou mesmo sinal de um castigo divino, então a pessoa seguramente sofreria maus tratos.

O isolamento total, que acarretava em exclusão social, por exemplo, foi uma medida social empreendida quando se pensava que a deficiência era uma condição hereditária, uma espécie de tara incurável, que poderia ser passada de geração para geração, o que representava na época uma ameaça ao futuro da espécie humana.

Assim, por muito tempo na história da humanidade, a deficiência foi considerada uma espécie de tragédia pessoal, uma problema inscrito ou centrado no indivíduo, e que ele ou sua família tinha que arcar com as consequências.

Em termos históricos, foram séculos de predomínio de uma representação social muito negativa sobre esta condição até que gradualmente, especificamente nos últimos 60 anos, é que a sociedade vem se dando conta de que ela própria contribuiu para impor barreiras para a vida dessas pessoas. Em decorrência dessa crescente conscientização vem crescendo o movimento pela integração social, que pressupõe igualdade de participação em todos os espaços da sociedade. Nesta mudança a concepção do que é a deficiência, deixa de ser considerada uma ameaça social para ser enfrentada como uma questão de igualdade de direitos, algo que afeta toda a sociedade.

Nós abordamos a história falando em mudanças de fases do pensamento e das medidas sociais, mas é importante frisar que a história não é tão etapista como às vezes a descrevemos. Na realidade o que acontece hoje é que todas essas diferentes interpretações coexistem, sendo que em determinados

momentos uma delas assume a hegemonia do pensamento, embora os resquícios das demais ainda persistam.

Este mesmo fenômeno das representações sociais que acontece no campo social mais amplo aparece também no nível individual e isso pode ser observado na medida em que podemos encontrar até hoje interpretações fantasiosas, sobrenaturais, organicistas sobre as deficiências no pensamento das pessoas.

Como isso acontece? Como essas diferentes representações se introjetam em nossos pensamentos e acabam dirigindo nossas ações?

Quem não ouviu quando criança uma frase do tipo

- “você está surdo moleque?”,
- “você está cega menina?”,
- “você está aleijada?”,
- “oh seu idiota, imbecil, retardado, debilóide!”.

Provavelmente todo mundo já ouviu uma frase deste tipo, e possivelmente numa época em que sequer sabíamos o que significam tais palavras: cego, surdo, aleijado, idiota, imbecil, retardado, debilóide! Mas desde cedo aprendíamos que boa coisa isso não devia ser porque sabíamos perfeitamente que o contexto era de desaprovação.

Você também pode ter ouvido a frase “*menino, se você não estudar você vai para APAE*”. Mesmo que você não soubesse o que era a APAE, uma sigla da expressão “Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais” que mantém uma rede de escolas especiais para crianças e jovens com deficiência mental, você saberia que isso não seria uma promoção.

E se pensarmos mais vamos nos lembrar de uma quantidade enorme de situações que contribuíram para a construção das nossas representações negativas e preconceitos em relação à deficiência e aos seus portadores.

Formamos nossas representações lendo livros, vendo fotos, assistindo filmes, conversando com as pessoas, observando os outros se comportarem e assim vamos construindo nosso conhecimento de modo que no final, nós não vemos a deficiência e muito menos com seu portador, mas enxergamos o que nos disseram sobre eles. E nossa representação sempre vai ser o filtro para enxergar o mundo e nortear nossas ações.

A mudança na terminologia também reflete tais mudanças conceituais. Antigamente usávamos o termo “o deficiente”, mas esta denominação enfocava antes de tudo a deficiência e não a pessoa e por isso começamos a dizer “pessoa

deficiente”, para enfatizar que antes de tudo era preciso tratá-los como pessoa com todas as suas potencialidades e deixando a deficiência para um foco secundário. Posteriormente, o termo “pessoa deficiente” também se mostrou inadequado porque ele ainda colocava muito foco na deficiência de forma muito genérica, e por isso houve uma opção pelo uso do termo “pessoa com deficiência”, a fim de denotar que a pessoa pode ter uma deficiência, mas isso não a torna inteiramente deficiente. Há ainda na atualidade muitos países propondo uma nova mudança na denominação, de “pessoa com deficiência” para “pessoa em situação de deficiência” para demarcar que a deficiência está na situação e é em grande parte socialmente construída, mas que não está centrada no indivíduo.

No âmbito educacional ao invés de “deficiência” tem sido usado em vários países o termo “público alvo da Educação Especial”, com a finalidade de tirar o foco de algo centrado no aluno e direcionar a ação para as respostas às deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidade/superdotação que a escola deve dar. Trata-se de um termo que reflete de fato este avanço, e neste caso ele não se refere exclusivamente a alunos com deficiências.

Entretanto, cada país costuma assumir uma definição própria e utilizando critérios de conveniência para identificar quem é o aluno da Educação Especial, que vai se beneficiar dos serviços educacionais especializados. Há desde os países que utilizam uma definição mais ampliada que abarca cerca de 20% da população escolar até países com uma definição mais restrita, que abrange cerca de 2% da população. Assim, a definição do público alvo da Educação Especial varia de país para país, atendendo as determinações práticas de quantos eles pretendem oferecer serviços especializados, que vão além daqueles oferecidos para os demais alunos.

Concluindo esta parte gostaríamos de frisar que, diante de um aluno PAEE a primeira reflexão séria que cabe a um professor é sobre quais são suas próprias representações sobre a condição do aluno.

Se nós pensarmos, por exemplo, que ele tem uma lesão no cérebro (olho, ouvido, pernas, braços) irreversível, e que por isso não é capaz de aprender, já partimos do pressuposto que ele irá fracassar, e isso provavelmente acontecerá.

Também poderemos pensar que ele é mais diferente do que de fato o é, e chegarmos à conclusão que requer um ensino tão diferenciado que nunca saberemos como lidar com ele. Neste caso sua presença em nossa sala vai nos obrigar a enfrentar diariamente a sensação dolorida de incompetência e impotência. No final seguramente vamos nos engajar para fazer com que ele saia de nossa classe.

Mas, podemos pensar que a diferença do aluno, assim como a diversidade da turma, é um aspecto desafiador, que vai nos impulsionar ao crescimento

peçoal e profissional, que vai nos ajudar cada vez mais a melhorar nossa função de educar, de transformar nossas escolas e a cumprir nossa parte na construção de uma sociedade mais justa.

1.3.3 As deficiências e como elas interferem nas interações sociais

Como vimos as relações e interações sociais estabelecidas pelos homens dentro de uma determinada sociedade nem sempre se dão de igual para igual. No caso específico das pessoas em situação de deficiência, historicamente percebemos que sempre existiu a considerada superioridade do homem “normal” diante do outro, da pessoa considerada “deficiente”. Isto se deve ao fato de que a sociedade cria e mantém uma norma social para que a ordem seja estabelecida e para que os interesses da classe dominante sejam mantidos.

Para manter este sistema, é preciso garantir mecanismos que possibilitem diagnosticar e identificar aqueles que fogem do padrão, aqueles que de alguma maneira não apresentam o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de uma determinada sociedade.

A sociedade delimita determinadas características humanas como sendo indicativas de anormalidade, cria um padrão de homem ideal e os que fogem desse padrão são classificados como anormais, tendo um lugar social diferente dos demais. Ao se definir um padrão a sociedade acaba por definir também uma condição de desvio. O desvio é utilizado enquanto justificativa da sociedade para legitimar práticas de exclusão e segregação contra os assim identificados. Assim, a exclusão acaba sendo necessária devido a alguma falta da pessoa excluída com relação aos atributos que dela se cobram. Além disso, a condição de desvio também impõe sobre a pessoa uma condição de estigma, a qual sinaliza um atributo depreciativo, uma condição de identidade social deteriorada em que a pessoa é vista apenas sob os aspectos negativos que a sociedade lhe atribuiu (GOFFMAN, 1985).

A pessoa considerada desviante sempre foi colocada a margem da sociedade. Por exemplo, ao resgatarmos a nossa história, em que prevaleceu um padrão eurocêntrico, de predominância do homem europeu, branco e católico, pode-se compreender porque a sociedade firmou práticas de escravidão contra o negro, de destruição da cultura indígena, de extermínio dos judeus e a posição de inferioridade atribuída a mulher com relação ao homem, etc. Estas práticas e concepções eram justificadas diante do padrão imposto e os grupos que não se enquadravam eram excluídos e marginalizados.

Com relação às PAEE, estas também foram historicamente identificadas enquanto desviantes. Contudo, quando falamos da relação estabelecida entre a

sociedade e as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou/e altas habilidades/superdotação esta relação se agrava na medida em que para as pessoas com deficiência é muitas vezes atribuído o estigma da infirmitude e da incapacidade o que acaba por justificar, além da marginalização e exclusão, também a segregação destas pessoas. A segregação pode ser caracterizada enquanto a colocação destas pessoas em ambientes físicos diferentes das demais, tais como os hospícios e as instituições de caridade, casas de misericórdia, escolas especiais, classes especiais, etc.

O desvio e o estigma acabam gerando também estereótipos e preconceitos. No caso das pessoas com deficiência prevaleceu um estereótipo de que elas, além de desviantes, seriam eternamente crianças e dependentes, e não poderiam ter uma vida plena e autônoma. Isto gerou o preconceito de que não poderiam ter uma vida como as demais, não poderiam ter acesso à escolarização e aprendizagem e desenvolvimento pleno; acesso ao mercado de trabalho, acesso ao lazer, relacionamentos afetivos e demais aspectos comuns aos demais.

Assim, a exclusão das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação aconteceram em várias instituições e instâncias sociais, inclusive e especialmente na instituição escolar.

A escola é uma instituição criada pela sociedade com a finalidade de transmitir os conhecimentos acumulados historicamente, culturalmente e socialmente. Por estar imersa em um contexto social mais amplo, foi organizada de maneira a atender às aspirações deste contexto. A fim de garantir que o padrão exigido pela sociedade fosse atingido, a escola definiu um padrão de aluno ideal.

As primeiras escolas criadas no mundo e no Brasil eram exclusivamente da elite da sociedade. Basicamente o padrão de aluno era o que fosse egresso de classe social mais elevada, que tivesse um bom *status* social. Toda a organização escolar, organização curricular e organização pedagógica foram feitas de forma a se adequar e atender a este perfil de alunado.

No caso específico do Brasil, com o advento da urbanização e da industrialização, as escolas se abriram para as camadas populares a partir da década de 1950. Entretanto, a instituição escolar não se reestruturou em termos de organização curricular e pedagógica para atender este alunado que não necessariamente vinha da elite da sociedade. Diante disso, muitas crianças e adolescentes que adentravam na escola acabavam por encontrar bastante dificuldade em compreender a cultura, e os conhecimentos produzidos e transmitidos pela escola o que gerava, conseqüentemente, uma dificuldade de adaptação.

Esta abertura da escola para as camadas populares acabou sendo responsável pelo fenômeno do fracasso e exclusão escolar. O fracasso era especialmente atribuído para os alunos que de alguma maneira não se adequavam aos

padrões impostos, o que inclui padrões de disciplina, padrões de desempenho acadêmico e padrões de desenvolvimento cognitivo.

A escola não se responsabilizava diante do fracasso escolar dos alunos e para estes foi atribuída uma condição de desvio que justificava sua exclusão dos mesmos espaços dos demais alunos, tendo em vista a crença de que suas características não permitiriam que acompanhassem o mesmo ritmo de que os demais.

A resposta da escola regular e do Estado para o problema do fracasso escolar foi a organização de classes especiais em que deveriam ser matriculados os alunos com algum problema em acompanhar o ritmo e percurso de aprendizagem considerados normais e também os alunos com deficiência intelectual considerada leve.

Em termos de organização física, a classe especial se localizava em ambientes que de alguma maneira fossem distante destas salas. Além disso, em muitas das atividades desenvolvidas na escola, tais como horário de entrada, horário de saída, horário de intervalo etc., os alunos eram excluídos de participarem no mesmo espaço e tempo que os demais.

Em termos de organização pedagógica, a grande crítica que se faz a estas classes é a de que elas não tinham uma intencionalidade pedagógica e muitas vezes mais prejudicavam do que ajudavam na escolarização dos alunos. Prevalia uma concepção de reabilitação, de que estes espaços seriam importantes para que se “curasse” os alunos. A intenção era fazer com que estes alunos se enquadrassem ao máximo aos padrões de normalidade vigentes. Prevalia a tentativa de consertar o que estava considerado errado nos alunos para depois inseri-los nos ambientes frequentados pelos demais. Tentativa de fazer com que se enquadrassem tanto quanto possível aos padrões de normalidade impostos pela escola.

No caso das deficiências mais graves, que gerassem sérios comprometimentos adaptativos, físicos, comportamentais e cognitivos, o ensino especializado para estas crianças e adolescentes foi organizado e oferecido principalmente por entidades assistenciais e filantrópicas, tais como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES) e a Sociedade Pestalozzi. O Estado acabou por designar a responsabilidade para o atendimento do alunado com deficiência considerada mais severa para a própria sociedade civil. Assim, a educação dessas crianças sempre foi considerada uma questão de “favor” e não de “direito”.

No geral, tanto as classes como as escolas especiais tinham por objetivo a reabilitação do aluno considerado problema ou deficiente. A grande crítica que se pode fazer é a de que estes espaços não foram criados na intenção de garantir um ensino especializado voltado de fato para a escolarização dos alunos. Na

verdade, a intenção exclusiva destes espaços parecia ser a tentativa de excluir e segregar os alunos considerados diferentes dos demais.

Estas práticas de exclusão e segregação revelam o preconceito da escola diante do diferente, da diversidade, que acabam por moldar toda a estrutura escolar. Ao definir um padrão a ser seguido, a escola também delimitou de maneira inflexível os conhecimentos que deveriam ser transmitidos, o currículo, metodologias, percursos de aprendizagem, padrões de conduta e disciplina, rendimento acadêmico e as condições para o sucesso e o fracasso ante as demandas escolares.

1.3.4 Visão contemporânea: Direitos Humanos, equiparação de oportunidades, políticas e práticas inclusivas



Figura 3. Representação da diversidade

Fonte: <http://office.microsoft.com/pt-br/clipart/default.aspx>. Acesso em 06 Fev. 2009.

Entretanto, diante das práticas excludentes e segregadoras que perpassam nossa sociedade e nossa instituição escolar surgem alguns movimentos que questionam esta forma de organização social.

O movimento dos direitos humanos veio a favor de grupos excluídos. Defende principalmente que todos os homens são livres e devem ter direito a uma sociedade em que exista a democracia, cidadania, participação e justiça social. Todos os homens, independente das características que possam apresentar, devem ser respeitados em suas singularidades e particularidades e devem viver e usufruir do mesmo espaço social que os demais.

Ao se falar em direitos humanos, outro aspecto importante de se discutir é o conceito de equiparação de oportunidades.

Se a diversidade é reconhecida enquanto algo natural e que deve ser respeitada, reconhece-se também o princípio da equidade, da diferença dentro da igualdade. Nesta perspectiva, a diferença não é vista como algo negativo, mas sim como algo que deve ser identificado para que as pessoas tenham oportunidade de viver a igualdade dentro da diferença. Por exemplo, uma pessoa

que tem uma deficiência física e que usa uma cadeira de rodas é diferente de uma pessoa que anda normalmente. Reconhecer esta diferença é fundamental para que se possam estruturar os espaços urbanos, tais como as ruas, calçadas, banheiros, ônibus para que estas pessoas tenham o mesmo direito de igualdade das outras do ir e vir. A discriminação positiva, também chamada de ação afirmativa, pode ser considerada necessária na nossa sociedade excludente para equiparar as oportunidades na sociedade

O reconhecimento da necessidade de defesa dos direitos humanos e da equiparação de oportunidades está na base do movimento da inclusão social. Este movimento defende a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que exista a participação social, conquista da cidadania e justiça social para todos, inclusive para os grupos minoritários, tais como as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. O princípio básico é de que a sociedade é quem deve se adaptar a diversidade e não o contrário.

O movimento da inclusão social teve e vem tendo grande repercussão no campo educacional. Em termos de princípio, a inclusão no campo educacional defende a necessidade de a escola ser reestruturada de maneira a ser para todos, inclusive para os alunos com deficiência ou de que alguma maneira não se enquadram nos padrões esperados. Entretanto, o respeito a diversidade implica em reconhecer politicamente as diferenças, e por isso a escola tem a obrigação de se reestruturar para que possa atender, satisfatoriamente, todo o alunado.

Em termos de política pública, a inclusão escolar defende o acesso de todos os alunos preferencialmente nas classes comuns das escolas regulares, inclusive e especialmente dos alunos que antes frequentavam ambientes segregados, tais como as classes especiais. Nesta política, é também garantido que os alunos tenham acesso a serviços especializados caso necessário. A intenção é fazer com que todos os alunos tenham acesso a níveis mais altos de desenvolvimento e aprendizagem e possam desenvolver plenamente suas potencialidades.

Após dezessete anos da aprovação da LDB, a Lei 12.796 dispõe sobre a formação do professor ademais, reforça como público alvo da Educação Especial estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotados, preferencialmente, na rede regular de ensino a partir de quatro anos de idade independentemente do apoio ou ampliação da educação em instituições privadas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2013)

Porque todas as crianças e jovens têm que ter acesso à educação, independentemente da raça, religião ou cultura. E é por isso que os sistemas de ensino brasileiros estão inserindo um número cada vez maior de crianças nas escolas, entre esses os alunos anteriormente considerados clientela do ensino especial.

No entanto, a entrada dessas crianças na escola não tem significado em momento algum, garantia de acesso ao ensino, aos conteúdos e habilidades necessários. A inclusão física de algumas crianças pode significar um aluno excluído dentro dos muros da escola. Mas, o estudante, além de estar presente na sala de aula, tem que participar das atividades de ensino e conseguir adquirir conhecimento.

De modo geral a participação efetiva no processo de aprendizagem deve contribuir para um aumento da autoestima e da confiança e para a assertividade na interação social proporcionando impacto sobre o indivíduo e podendo alterar o seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos (SANTOS, GRAMINHA, 2006; BONAMINO, COSCARELLI, FRANCO, 2002).



Figura 4. Participação dos alunos em sala de aula

Fonte: <http://office.microsoft.com/pt-br/clipart/default.aspx>. Acesso em 06 Fev. 2009.

Na prática, entretanto, esta política não é tão simples quanto parece. Como relata Mendes (2003), os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação que têm sido inseridos nas escolas regulares muitas vezes não estão recebendo uma educação apropriada, seja pela falta de preparo dos professores ou por falta de recursos, gerando serviços que levam a segregação escolar.

Mesmo que a expansão do ensino garanta o ingresso de um maior número de pessoas em instituições de ensino, as condições de acesso e permanência nas mesmas são diferentes. O fato de pessoas que anteriormente não tinham acesso ao ensino básico passarem a tê-lo não significa que todos estejam tendo condições iguais de acesso a uma educação de qualidade.

A expansão do ensino no Brasil precisa ser analisada em relação a diversos fatores, e levando-se em conta a variação de seus efeitos em contextos diferenciados (AITMANN, 2002).

- Será que está sendo questionado o que ocorre com os alunos que por algum motivo não conseguem aprender?

- O que os alunos fazem na sala de aula?
- Como eles são avaliados?
- Como eles se sentem na classe comum?
- Estar confinado em uma sala de aula, dentro de um processo diário de ensino, sem fazer parte do mesmo atende os preceitos filosofia de inclusão escolar?

O que nossa experiência tem indicado é que alguns estudantes PAEE podem se beneficiar mais de uma escolarização em classe comum, do que em ambiente separado de classes ou escolas especiais. Alguns aprendem mais em classes comuns porque o ambiente pode ser mais desafiador, e outros mesmo que não tenham benefícios no desempenho acadêmico podem se beneficiar no âmbito da socialização.

Entretanto, nem sempre os resultados são positivos, pois temos encontrado também exemplos em que o processo de permanência do aluno dentro de uma sala de aula, e de uma escola, que não a deseja sua presença lá, pode gerar consequências negativas em seu desenvolvimento que irão refletir por toda sua vida.

Um dos fatores principais quando se pensa em inclusão escolar é a postura do professor frente à filosofia de inclusão escolar. Se ele é favorável à ideia de que a escola é para todos indistintamente, então a probabilidade de resultados favoráveis para todos os alunos é maior. Por outro lado, se ele é contra a ideia de ter alunos PAEE em sua sala então a probabilidade de insucesso é certa.

Mas sabemos que quando esclarecidos, os professores de modo geral aceitam o princípio da inclusão escolar e estão preparados para enfrentar este desafio. É como que diz nosso hino nacional “verás que um filho teu não foge à luta!”.

Infelizmente, mesmo professores esclarecidos e muito bem intencionados, quando chegam em suas salas e se deparam com o desafio de ter um aluno PAEE, eles nem sempre tem os apoios do qual precisam. Ele quer ter informações sobre a criança, quer discutir o que fazer, quer analisar se está agindo da melhor forma, quer refletir sobre sua atuação, quer conhecer novos recursos que a criança precisa. Mas, muitas vezes não encontra interlocução e por isso, se revolta, muda de opinião e conclui que esta prática não funciona.

Enfim, aceitar a filosofia da inclusão escolar é relativamente fácil, pois se trata de um imperativo moral, pois não há como ir contra a ideia de que todos somos iguais, que o direito de todos sem distinção devam ser respeitados. E este o fundamento básico do movimento pela inclusão social. O segundo argumento que apela para a justiça é o reconhecimento que não é mais possível ser conivente com uma sociedade e com uma escola tão excludente e reprodutora de desigualdades.

Assim, como pilar a sociedade é preciso que a escola muda, pois ela é que é responsável pelo desenvolvimento pleno, pela inserção social futura e formação de cidadãos críticos e participativos.

Você pode questionar, está bom, concordo com estes argumentos, mas será que a classe comum de uma escola regular é o melhor lugar para se escolarizar crianças e jovens com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação?

Concluindo, a inclusão escolar pressupõe acesso sem distinção e tolerância zero a qualquer forma de seleção prévia e definição de critérios de elegibilidade! E pressupõe ainda tolerância zero ao preconceito negativo, e eliminação dos mecanismos de classificação e agrupamentos de alunos, turmas ou turnos em fortes, médios e fracos. Ela pressupõe também uma análise profunda e o aos mecanismos de expulsão e suspensão que resultam em exclusão daqueles alunos que mais precisam da escola.

E são estas questões que iremos aprofundar mais no próximo tópico.

1.3.5 Inclusão escolar: necessidade de reestruturação da escola e do combate da cultura da exclusão na escola e na sala de aula

O que temos observado é que na teoria a nossa escola tem incorporado a noção de igualdade e de inclusão social, mas paradoxalmente, o que existe é uma cultura da exclusão perpassando até mesmo as instituições que se autodenominam como democráticas (ARROYO, 1997). Por que isso? Porque não é fácil construir uma escola inclusiva numa sociedade altamente excludente.

Para atender as necessidades educacionais de seus alunos é preciso que a escola se modifique para atender uma parcela de crianças e jovens que até então esteve excluída de seus projetos e planos de trabalho.

Se os alunos PAEE acessam apenas uma carteira comum, numa escola comum, com uma professora comum, tomando um lugar que nem sempre foi por ele desejado e devidamente planejado, sem nenhuma garantia de bem estar físico e social e, principalmente, de acesso a um ensino de qualidade (ZANATA, 2004) então não haverá nenhuma política de inclusão escolar.

Se um sistema anuncia uma política de inclusão escolar deverá ser possível vislumbrar ações em pelo menos três componentes básicos, que seriam o aspecto político (administrativo e organizacional), o educacional e o pedagógico, tais como, por exemplo:

- a) No **âmbito organizacional**: construir de uma rede de suportes ou apoios capazes de atender as necessidades de formação de pessoal, a provisão de serviços aos alunos e educadores (centrados na escola, na comunidade ou na região) e o planejamento e avaliação das diretrizes políticas almejadas;
- b) No **âmbito educacional**: planejar e avaliar programas para diferentes alunos em ambientes da escola, implementar ensino colaborativo entre professores do ensino regular e especial de forma integrada, e de consultoria colaborativa, com a parceria entre professores do ensino regular e consultores especialistas de áreas afins.
- c) No **âmbito pedagógico**: implantar classes inclusivas, com adoção intencional de agrupamentos heterogêneos, a centralização dos apoios (equipamentos, recursos materiais e humanos) na classe comum, o uso de estratégias de ensino que favorecem a participação dos alunos, descentralização do processo de ensino-aprendizagem da figura do professor, estratégias mais ativas de ensino, a aprendizagem cooperativa, o trabalho em grupos ou de tutoria por colegas, e o ensino multinível.

No Brasil, a Secretária de Educação Especial do Ministério da Educação com a criação dos Parâmetros Curriculares propõe que sejam feitas acomodações no currículo para favorecer a prática da inclusão escolar dos alunos PAEE desde 1996, para se criar condições de acessibilidade física e pedagógica a esses alunos (GLAT, MACHADO e BRAUN, 2006).

As adaptações visam a eliminar as barreiras arquitetônicas e auxiliar nos métodos de ensino, produzindo mudanças para facilitar o acesso físico como a criação de rampas de acesso, elevadores, banheiros adaptados, intérpretes de LIBRAS, textos em Braille e outros materiais alternativos para deficientes visuais, uso de comunicação alternativa e ampliada e preparação dos professores para proporcionar a todos os alunos a possibilidade de frequentar a sala de aula regular da maneira mais independente possível. Na metodologia, as mudanças começam no planejamento das atividades, pensando nos conteúdos desde a criação, a forma como devem ser ensinados e como será a avaliação (GLAT, MACHADO e BRAUN, 2006).

O currículo deve ser feito com a participação dos professores, levando em conta sua experiência e necessidades, construído de maneira que possa ser flexível e estimule a participação dos alunos em projetos e atividades propostas. Os professores devem estar preparados para fazer adaptações necessárias do currículo na sua sala de aula, trazendo a realidade da vida local e das diferenças individuais dos alunos, proporcionando atividades que facilitem a participação de todos os alunos e auxiliando quando necessário.

Portanto, é preciso começar a agir para que os apoios alcancem os alunos que deles necessitam. É preciso torná-los ativamente participantes no processo de ensino com um real envolvimento das políticas públicas que possam proporcionar um currículo adequado e flexível, preparação dos professores e dos profissionais da escola, gerando recursos e condições favoráveis para essa criança ou jovem aprender e participar do processo educativo.

De acordo com o MEC/SEESP/SEB (1998), as adaptações curriculares devem ser realizadas no projeto pedagógico para a organização escolar e os serviços de apoio; na sala de aula com adaptações relativas à programação das atividades elaboradas e para adaptações individualizadas e com a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada aluno.

Com relação à avaliação, percebe-se que estas têm sido cada vez mais frequentes em nosso cotidiano, em todos os níveis de ensino, da educação básica ao ensino universitário. No entanto, essas avaliações estão transmitindo ou ocultando a realidade do ensino de nosso país?

Nas últimas décadas tem ocorrido uma valorização da avaliação externa em todos os níveis de ensino, onde a qualidade do ensino acaba aparecendo como produto da própria competição e não com indicadores construídos pelos participantes do processo, gerando com isso competitividade entre as organizações ou entre os professores (FREITAS, 2004).

Para os resultados estatísticos das avaliações é importante um grande número de alunos dentro da escola, como a inclusão dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação. Muitas vezes, no entanto, esses alunos somente servem para mostrar o aumento numérico, mas não conseguem aprender. Esse aluno que não aprende será eliminado da escola, está apenas aguardando o momento em que seja mais conveniente aos resultados estatísticos das avaliações, denominado por Freitas (2007) de novas formas de exclusão ou eliminação adiada.

A avaliação deve ter as funções de melhorar a aprendizagem e o ensino propondo diversidade de estratégias e instrumentos de avaliação, a transparência de procedimentos, a definição de critérios relativos às competências a desenvolver e o *feedback* que os professores devem proporcionar aos alunos de forma sistemática

Para a avaliação é preciso que ela seja um instrumento que auxilie no processo de ensino/aprendizagem, ajudando o professor nas tomadas de decisões para o planejamento e desenvolvimento e alterações necessárias das atividades a serem realizadas em sala de aula, onde o aluno deve ser capaz de responder e participar das atividades propostas de forma autônoma.

As avaliações são um forte instrumento para auxiliar o ensino e melhorar sua qualidade, não adianta usar as avaliações apenas para gerar dados que convém ao governo ou para agradar financiadores. E preciso pensar num país que procure mais que aparentar e que realmente proporcione educação de qualidade a toda sua população.

Enfim, para uma política de inclusão escolar efetiva que de fato promova o acesso, permanência e sucesso de todos os alunos na escola é preciso combater as práticas excludentes que por tanto tempo prevaleceram no cenário educacional.

1.4 Considerações finais

Nesta primeira unidade fizemos uma breve viagem pela história para conhecer os diferentes modos de ver a deficiência e as diferenças humanas mais acentuadas ao longo da história. Depois analisamos as relações entre teorias, concepções ou representações sobre as deficiências, transtorno global do desenvolvimento ou/e altas habilidades/superdotação e as políticas e práticas e ações dirigidas pessoas identificadas como diferentes. Em seguida analisamos como as deficiências, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação interferem nas interações sociais através do filtro do preconceito, do estigma e dos estereótipos. Analisamos também a visão contemporânea dos direitos humanos, a ideia de equiparação de oportunidades, e as modernas propostas políticas e práticas baseadas no princípio de inclusão social e escolar inclusivas. Finalizando refletimos sobre a implicação da política de inclusão escolar em termos da necessidade de reestruturação da escola e do combate da cultura da exclusão na escola e na sala de aula

Para finalizar vamos lembrar que o processo de escolarização precisa usar e valorizar a diversidade humana que compõem nossa sociedade, levando em conta a cultura, a história de vida, as habilidades, os interesses e o ritmo de cada indivíduo, valorizando as diferenças e proporcionando oportunidades para todos.

O professor deve ser preparado para valorizar e trabalhar com essas diferenças na construção de um ensino de aprendizagem em conjunto apoiado em currículos que auxiliem a ativa participação na busca de igualdade, atingindo o desenvolvimento acadêmico de cada aluno.

Para uma sala de aula inclusiva o currículo é um caminho para a aprendizagem dos alunos de acordo com suas necessidades específicas. O currículo tem que levar em conta as diferenças dos indivíduos, os diferentes ritmos de aprendizagem, os diferentes tipos de necessidades especiais, utilizando a história de vida da criança, sua cultura local, utilizando as diferenças para a construção da aprendizagem.

Ao final desta unidade esperamos ter cumprido o objetivo de ter te proporcionado uma oportunidade para compreender, debater e se sensibilizar com a história da exclusão das diferenças na escola.

1.5 Estudos complementares

Você poderá aprofundar seus estudos sobre o movimento de inclusão escolar e sua repercussão no Brasil lendo os textos:

BARBOSA, Altemir José Gonçalves; ROSINI, Daniella Collado and PEREIRA, Alessandra Almeida. Atitudes parentais em relação à educação inclusiva. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2007, v. 13, n. 3 ISSN 1413-6538

Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n3/a10v13n3.pdf>.

DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cad. Pesqui.* [online]. 2003, n. 119. pp: 29-45.

Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Rev. Bras. Educ.* 2006, v. 11, n. 33, pp. 387-405.

Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>

MENDES, E. G. Pesquisas sobre Inclusão Escolar: Revisão da Agenda de um Grupo de Pesquisa. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 2, p. 1-11, 2008

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Formação docente e educação inclusiva. *Cad. Pesqui.* [online]. 2008, v. 38, n. 133. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000100009&lng=en&nrm=iso

1.5.1 Saiba mais

O conceito de “inclusão escolar” é considerado polissêmico, ou seja, adquire diferentes sentidos dependendo de quem o usa.

Para alguns mais radicais o conceito implica em que todas as crianças e jovens com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação, independentemente do tipo e grau de deficiência ou transtorno, devem ser escolarizadas exclusivamente na classe comum, sem qualquer tipo de apoio. Para outros, o conceito de inclusão implica em escolarização de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação preferencialmente na classe comum, embora se admita que algumas crianças possam se beneficiar mais de uma colocação mais segregada, do tipo classe ou escola especial. Assim, fique atento, pois embora o termo seja muito utilizado na atualidade nem sempre as pessoas estão falando sobre uma mesma proposta política ou prática.

Vale lembrar também que o uso deste termo, inclusão escolar, difere daquele do senso comum, e por isso aparecem com frequências confusões conceituais tanto na escrita quanto na fala. Para aprender a usá-lo com propriedade lembre-se que o conceito de inclusão é mais um adjetivo do que substantivo, que pode ser aplicado em referência a um sistema, a uma escola ou a uma classe ou sala de aula. Assim, o sistema educacional, uma escola ou uma sala de aula podem receber o adjetivo de “inclusiva” ou “inclusivo”. Por outro lado é semanticamente incorreto usar expressões como, por exemplo, “aluno incluso”. Lembre-se que ser inclusivo é uma propriedade do sistema, da escola e da sala de aula, e não do aluno, porque não é ele que se inclui.

Além disso, ao usar expressões como “aluno incluso” você reduz a filosofia à mera inserção ou presença do aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação numa classe comum da escola regular, o que não é verdade! Você concorda que não podemos dizer que uma escola é “inclusiva” apenas porque ela garante matrículas de alunos PAEE?

De fato, para que uma política ou prática de inclusão escolar se efetive não basta apenas facilitar o acesso a escola, mas é preciso também que as crianças com necessidades educacionais permaneçam na escola, aprendam, tenham acesso ao currículo e se socializem na direção desejada, favorecendo sua inserção social futura na sociedade.

Outra expressão incorreta que vem sendo usada com frequência por professores é o “aluno da inclusão” ou um “caso de inclusão”, quando se referem ao fato de terem alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação inseridos em suas turmas. Este tipo de expressão parece significar que o aluno não é dele professor, da escola ou do sistema, mas sim da “inclusão” como se esta fosse alguém ou alguma coisa. Tais expressões são semanticamente incorretas no contexto da literatura sobre a inclusão escolar porque um dos princípios que ela prega é o da igualdade de direitos e o professor, a escola e o sistema não deve se eximir de assumir sua responsabilidade frente a qualquer tipo de aluno.

Assim procure usar sempre os termos adjetivados para deixar claro o que você quiser dizer. Evite usar o termo genérico “inclusão, e prefira os termos “inclusão escolar”, ou melhor, ainda adote, para ser mais preciso o termo “escolarização em classe comum do ensino regular”, para evitar divulgar a ideia simplista de que basta misturar alunos com e sem com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação numa mesma turma para que a política ou práticas de inclusão escolar se efetive.

Em relação ao conceito de “educação inclusiva”, ele também é com frequência erroneamente utilizada como sinônimo da inclusão escolar de alunos PAEE,

quando na verdade a literatura indica que se trata de um termo muito mais genérico, que se refere a todos os extratos de populações historicamente excluídas da escola, por questões relacionadas, por exemplo, ao gênero, à raça, a classe social, à orientação sexual, incluindo também os portadores de deficiências e transtornos. Portanto, o conceito de educação inclusiva não se aplica exclusivamente a população que tradicionalmente referida para a Educação Especial e é por este motivo que preferimos utilizar a expressão “inclusão escolar de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação” a fim de precisar melhor sobre do que estamos tratando.

1.5.2 Outras referências

A literatura sobre inclusão escolar tem sido abundante nas produções na área da Educação Especial. Na internet você poderá ter acesso às produções recentes em forma de dissertações de mestrado e teses de doutorados, hoje já disponibilizadas em várias bibliotecas virtuais das universidades brasileiras.

Como é um assunto atual e muito debatido, você encontrará uma grande quantidade de artigos e trabalhos, busque sites confiáveis, de preferência leia artigos de periódicos científicos qualificados e trabalhos publicados em sites de universidades.

Sites indicados para consulta:

- Biblioteca digital da UFSCar: www.bdttd.ufscar.br
- Secretaria de Educação Especial: www.mec.gov.br/seesp/adap.shtm
- Revista Brasileira de Educação Especial: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=1413-6538&lng=en&nrm=iso

1.6 Referências bibliográficas

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão, um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Editora, 1999

MENDES, Enicéia Gonçalves (Org.); ALMEIDA, Maria Amélia (Org.); WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de A (Org.). *Temas em Educação Especial: Avanços Recentes*. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

RODRIGUES, David. *Inclusão e Educação - Doze Olhares sobre s Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial. 2006

GOYOS, Antonio Celso de Noronha (Org.); ALMEIDA, Maria Amélia (Org.); SOUZA, Deisy das Graças de (Org.). *Temas em Educação Especial III*. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educ. pesqui.* 2002, 28 (1) p.77-89.
- BONAMINO A., COSCARELLI, C & FRANCO C. A. (2002) Avaliação e Letramento: Concepções de Aluno Letrado Subjacentes ao SAEB E AO PISA. *Educação e Sociedade*, 23 (81), p. 91-113.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial - Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. MEC, SEESP (2001)
- FREITAS, L.C. (2004). A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação & Sociedade*, v.25, n. 86, Campinas, p. 131-170.
- FREITAS, L. C. (2007). *Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino*. *Educ. Soc.* 2007, vol. 28, no. 100, p. 965-987.
- GLAT R., MACHADO K., BRAUN P. Texto publicado nos anais do XI Congresso Nacional da Fenasp, p. 221-228, Niterói/RJ, 2006.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Zahar Editores, 1985.
- MENDES, E. G. A educação inclusiva e a universidade brasileira. *Espaço*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 19, p. 42-44, 2003.
- SANTOS, P.L.; GRAMINHA, S.S.V. (2006). Problemas comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. *Estudos de Psicologia* 11(1), 101-109.

UNIDADE 2

Políticas de Educação Especial na
Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil

2.1 Primeiras palavras

O tema acerca da inclusão escolar de alunos público alvo da Educação Especial (PAEE), analisado nesta disciplina, não é recente. É possível afirmar que ele caminha em paralelo à história do homem, ou seja, pessoas com deficiência e diferenças mais acentuadas sempre existiram.

O que mudou na discussão atual é o fato de se pensar o assunto não como algo a ser encoberto, excluído, ou “jogado debaixo do tapete”, mas ao contrário, propor reflexões tem conciliado para a possibilidade objetiva de pensar a divergência para o meio da convergência.

Podemos dizer que a forma como diferentes países organiza e estrutura a educação de crianças e jovens com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação é muito diversificada, mas todos estão na atualidade preocupados em tornar seus sistemas educacionais mais inclusivos com a finalidade de garantir uma escola que respeite e responda melhor a diversidade humana. Neste sentido o movimento pela inclusão escolar é global e hoje se tornou bandeira de muitos organismos multilaterais que acabam influenciando também os rumos que a educação brasileira vem assumindo.

No âmbito mundial a atual pluralidade das políticas em Educação Especial, conforme aponta Édler-Carvalho (2003), é resultado dos movimentos nacionais e internacionais cuja finalidade foi a conquista do direito de todos à educação de boa qualidade, bem como é o produto das articulações entre a política educacional e as demais políticas públicas.

Mas tanto no Brasil quanto no mundo todo, considerando as dimensões políticas e históricas, o que está posto é a ideia de avançar na definição de uma política de educação especial para o nosso tempo, em que a perspectiva se baseia nos princípios da inclusão escolar, a fim de viabilizar não só a matrícula das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação, mas também sua escolarização, apresentando condições de acesso, permanência e avanço na rede regular de ensino.

Nesta unidade nós iremos focar justamente a políticas de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar conforme é descrita nos documentos oficiais brasileiros.

2.2 Problematicando o tema

Na disciplina que trata da história da educação brasileira você já aprendeu que nossa escola nasceu elitista, e por isso desde o início da estruturação da

educação formalizada no Brasil, tanto as crianças, quanto os adolescentes, os jovens e adultos com deficiência foram marcados por processos excludentes quanto à garantia de seus direitos de atendimento educacional.

E como foi que se desenvolveu a Educação Especial no Brasil?

Quais caminhos percorremos?

Como foi que saímos da situação de quase que negligência até chegarmos à ideia de que a inclusão escolarização inclusiva é o melhor caminho?

Que fundamentos legais temos hoje que subsidiam a tomada de decisão dos atores educacionais?

Será que a estrutura e funcionamento dos serviços educacionais são suficientes para enfrentarmos o desafio de tornar nossas escolas mais inclusivas?

Para entendermos a definição e a situação atual da inclusão escolar de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação em nosso país, convidamos você, neste momento, a conhecer um pouco dos seguintes assuntos:

- A evolução histórica e política da Educação Especial no Brasil;
- Os principais fundamentos legais na atualidade na perspectiva da inclusão escolar;
- Como é a definição do alunado com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação;
- Quais são as estratégias políticas vigentes na legislação brasileira que definem os tipos de serviços de apoio à escolarização dos estudantes PAEE nas salas comuns da rede regular de ensino.

2.3 Texto básico para estudo

O texto básico desta segunda unidade compreende cinco itens, a saber:

- Breve histórico da Educação Especial no Brasil
- Política de Educação Inclusiva Brasileira
- O alunado com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação
- Tipos de serviços de apoio à escolarização inclusiva

2.3.1 Breve histórico da Educação Especial no Brasil

Vários autores já se dedicaram a traçar a história da Educação Especial no Brasil, e entre eles destacamos Amaral (1997), Amaro (2007), Aranha (2005), Gardou e Develay (2005), Jannuzzi (2004), Mendes (2010), Mazzotta (2005) e Silva (2005), que estudando a questão da inclusão social, nos fazem compreender um pouco o quanto é difícil uma luta para consolidar a *práxis* das novas idéias tais como a inclusão escolar, pois isso requer quebrar tabus e crenças antigas que vigoraram por muitos anos como verdade absoluta.

Para simplificar iremos dividir a história da educação da pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação em três fases: exclusão social, segregação social em caráter protectionista e inclusão social. Mas, lembre-se que a história nunca é assim tão demarcada em fases ou etapas e que este é apenas um recurso didático que utilizamos para descrevê-la.

Na segregação as pessoas com deficiência ou diferenças mais acentuadas eram consideradas inaptas, geneticamente inferiores, o que fazia com que a presença deles numa sociedade progressista fosse considerada prejudicial, justificando assim a inexistência da ação pública voltada para estas pessoas.

Os primeiros conceitos de Educação Especial surgem no final do século XVIII e começo do XIX, provocando uma mudança importante na concepção teórica e prática das pessoas com deficiências. Após experimentos de educadores e cientistas renomados, como Valentin Haüy, Philippe Pinel, Jean-Marc Itard dentre outros, constatou-se que a pessoa em situação de deficiência poderia ser educada e, conseqüentemente, aprender. (AMARAL 1997, AMARO 2007, GARDOU E DEVELAY, 2005; MENDES 2010; SILVA, 2005).

O primeiro fato relevante para educação de pessoas com deficiência no Brasil foi em 1835, com o deputado Cornélio Ferreira apresentando o Projeto de Lei objetivando a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de cego e surdo-mudo. (ARANHA, 2005)

A seguir foram criados no Brasil os seguintes Institutos relacionados à Educação para pessoa com deficiência: Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 12 de setembro de 1854, por D. Pedro II, sendo, em 1891, denominado Instituto Benjamin Constant (IBC); e a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 26 de setembro de 1857, também por D. Pedro II que, após cem anos, passou a ser chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). (ARANHA, 2005, JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005 MENDES, 2010;)

Nesta época, o tratamento das pessoas com deficiências eram ligadas ou a abordagem da medicina pedagógica ou a psicopedagogia. A primeira

abordagem enfatizava o diagnóstico médico para realização das práticas pedagógicas dos pacientes com deficiência. A segunda enfatizava os princípios psicológicos para determinar as práticas pedagógicas (JANNUZZI, 1992).

No século XX, a pessoa com deficiência passou a ser vista como cidadão com direitos e deveres na sociedade, mas ainda sob uma visão assistencialista e caritativa. Segundo Cury (2005), somente em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o direito a educação foi estendido a todas as pessoas.

Cabe destacar que a primeira metade desse século foi marcada pelas primeiras guerras mundiais e os problemas gerados por elas como as crises econômicas e a elitização da educação. Dentro deste contexto, as práticas de teste de inteligência foram rapidamente expandidas, e os resultados nos testes mentais seriam utilizados para justificar as atitudes de segregação social.

Em 1949 havia no Brasil, aproximadamente 40 estabelecimentos de ensino para pessoas com deficiência mental, sendo que a maioria de estabelecimentos eram públicos no ensino regular. Durante os vinte anos seguintes houve um pequeno desenvolvimento no número dos serviços, sendo criados apenas 30 estabelecimentos, em sua maioria instituições privadas. (JANUZZI, 1992). Um exemplo foi a primeira escola especial privada filantrópica criada nesta época da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, em 1954.

No final da década de 50 e começo da década de 60 desenvolveram no país, campanhas de incentivo à educação de surdos (1957), deficientes visuais (1958) e deficientes mentais (1960). Pais e parentes de pessoas deficientes organizam-se e começam a surgir as primeiras críticas à segregação. Começava a ser defendida a normalização, ou seja, a adequação da pessoa com deficiência à sociedade, porém com caráter protecionista. A idéia era de *“normalização, ou seja, a adequação do deficiente à sociedade para permitir sua integração”* (SANTOS *et al*, 2005 p.2).

A Educação Especial no Brasil aparece pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/61 – Artigo 88). O documento apontava que a educação dos “excepcionais” deveria, no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral de educação (BRASIL, 1961).

Em 1971, a lei nº 5.692 assegurou “tratamento especial” aos estudantes que apresentem deficiências físicas ou mentais, aos que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e aos superdotados. Esse “tratamento especial” não dispensava o tratamento regular, exceto no que se referia à excepcionalidade. Nesse sentido, a legislação garantia a segregação daquelas situações categorizadas como “excepcionais” (BRASIL; 1971).

Em 1972, houve a formação do Grupo-Tarefa de Educação Especial que colaborou com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP),

órgão central responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil, criado pelo Decreto nº 72.425 do Presidente Médici, em 1973;

Neste decreto, a CENESP por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial, no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade (MAZZOTA, 2003).

Em 1978, uma emenda da Constituição brasileira assegurou aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica, especialmente, mediante educação especial e gratuita. Assim, a Educação Especial se consolidava como um subsistema da Educação Comum, em um período marcado pela concepção científica sobre a deficiência junto com o costume social de assistencialismo e filantropismo (SILVA, 2006). A educação era voltada para a tentativa de reabilitação de deficientes a margem dos sistemas educacionais que não ofereciam as condições necessárias para que estes deficientes obtivessem sucesso acadêmico.

Com a alternância de governos, a CENESP obteve outros nomes como Secretaria de Educação Especial (SESPE - 1986) e Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB - 1990), chegando ao atual nome de Secretaria de Educação Especial (SEESP), em 1992. Portanto, apesar de diversas denominações e convergentes/divergentes etapas, é possível pensar que as políticas de educação especial de segregação para o caso brasileiro não sofreram avanços significativos, até recentemente.

No final da década de 50 e começo da década de 60 desenvolveram no país, campanhas de incentivo à educação de surdos (1957), deficientes visuais (1958) e deficientes mentais (1960). Pais e parentes de pessoas deficientes organizam-se e começam a surgir as primeiras críticas à segregação. Começava a ser defendida a normalização, ou seja, a adequação da pessoa com deficiência à sociedade, porém com caráter protecionista. A ideia era de “*normalização, ou seja, a adequação do deficiente à sociedade para permitir sua integração*” (SANTOS et al, 2005 p.2).

A Educação Especial no Brasil aparece pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/61 – Artigo 88). O documento apontava que a educação dos “excepcionais” deveria, no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral de educação (BRASIL, 1961).

Em 1971, a lei nº 5.692 assegurou “tratamento especial” aos estudantes que apresentem deficiências físicas ou mentais, aos que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e aos superdotados. Esse

“tratamento especial” de não dispensava o tratamento regular, exceto no que se referia à excepcionalidade. Nesse sentido, a legislação garantia a segregação segregava daquelas situações categorizadas como “excepcionais” (BRASIL; 1971).

Em 1972, houve a formação do Grupo-Tarefa de Educação Especial que colaborou com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão central responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil, criado pelo Decreto nº 72.425 do Presidente Médici, em 1973, e que tinha:

por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial (BRASIL, 1973).

Em 1978, uma emenda da Constituição brasileira assegurou aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica, especialmente, mediante educação especial e gratuita. Assim, a Educação Especial se consolidava como um subsistema da Educação Comum, em um período marcado pela concepção científica da deficiência junto com o costume social do assistencialismo e filantropismo (SILVA, 2006). A educação era voltada para a tentativa de reabilitação dessas pessoas, a margem dos sistemas educacionais que não ofereciam as condições necessárias para que os estudantes com deficiência obtivessem sucesso acadêmico.

Com a alternância de governos, este órgão obteve outros nomes como Secretaria de Educação Especial (SESPE - 1986) e Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB - 1990), chegando ao atual nome de Secretaria de Educação Especial (SEESP), em 1992. Portanto, apesar de diversas denominações e convergentes/divergentes etapas, é possível pensar que as políticas de educação especial de segregação para o caso brasileiro não sofreram avanços significativos, até recentemente.

Assim, até meados da década de 1990, o tema ainda assumia contorno conservador: as iniciativas eram pontuais e não apresentavam mudanças significativas na condição histórica desses sujeitos.

A Declaração de Salamanca de 1994 definiu novos objetivos e diretrizes de ação diante da transformação da Educação para pessoas com deficiência. Esse documento internacional reforçou o direito à educação a todas as crianças deficientes e/ou superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas,

étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desfavorecidos ou marginalizados, dando-lhes a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Esta declaração é considerada um dos mais importantes documentos que visam à educação inclusiva, juntamente com a Convenção sobre os Direitos da Criança, publicado em 1988, e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de, 1990.

Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação. (DECLARAÇÃO DA GUATEMALA ART. 1º, Nº 2, “B”) (P. 13)

Estes documentos enfatizam e asseguram que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional, portanto consequências desses encontros e declarações tiveram diferentes efeitos no nosso país, como vamos ver quando estudarmos o alunado de educação especial e os tipos de serviços educacionais, mas todos com um mesmo objetivo, escolarizar a pessoa com deficiência no sistema regular de educação nacional.

Os documentos internacionais mais recentes referentes à pessoa com deficiência são a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, Guatemala (2001), e a Declaração da visão das pessoas jovens sobre educação inclusiva de Lisboa (2007).

Da mesma maneira que a história em relação à compreensão da educação especial vão assumindo diferentes contornos, conforme a sociedade vai desenvolvendo, as políticas públicas sobre a pessoa com deficiência também segue o caminho, criando documentos legais dando base para estas transformações.

Assim, vimos que aos poucos, esta população conquistou o seu espaço político, por meio de diversas ações políticas tomadas, inicialmente, por pessoas influentes nos governos, por estudiosos, pelos próprios governantes e, posteriormente, por familiares e pessoas com deficiência. Graças a essas iniciativas, hoje é possível observar que já há um debate forte sobre a importância de viabilizar a escolarização desta população na rede de ensino regular.

Vamos aprofundar um pouco mais agora o histórico da educação escolar para compreendermos a atual proposta de inclusão escolar de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação, que norteia a atual política educacional brasileira.

2.3.2 Política de Educação Inclusiva Brasileira

No Brasil, a atenção política à pessoa com deficiência acontece somente há algumas décadas. Marquezan (2007) considera que, até o início do século XX, a sociedade brasileira manteve-se silenciosa em relação à presença e à educação do sujeito deficiente, sendo também segregado do convívio familiar e social, o que se refletia nos documentos oficiais desde a época do Brasil Império.

Como um exemplo deste reflexo, podemos considerar a Constituição Política do Império do Brasil, de 1824, a qual explicitava que as pessoas com incapacidade física e moral não poderiam exercer os seus direitos políticos (BRASIL, 1824).

A característica predominantemente rural da sociedade brasileira impedia que as pessoas com deficiência fossem vistas como necessárias para o suprimento de mão-de-obra, que na época era compulsoriamente escrava. Desse modo, como aponta Marquezan (2007), o Estado não mostrava interesse em investir politicamente nesta população.

Ainda que a Constituição da época garantisse a instrução primária gratuita para todos os cidadãos, na prática somente aqueles pertencentes à classe dominante desfrutavam desse direito, considerando-se ainda que as questões referentes à educação no âmbito mais geral ainda estavam se estruturando (JANNUZZI, 2004).

Podemos dizer que esta influência da classe dominante nas decisões políticas do Brasil Império foi de extrema importância para o início das reflexões sobre as pessoas com deficiência, pois estas estavam presentes nas famílias daquela classe.

Outro fator importante para este processo foi a constante relação entre as pessoas influentes da época e os europeus, o que oportunizou a introdução de reflexões e iniciativas referentes à educação. Aos poucos, esta questão estendeu-se à realidade das pessoas com resultando na criação de instituições para pessoas cegas e surdas-mudas (MARQUEZAN, 2007).

Porém, os problemas referentes à estruturação da educação no Brasil ainda eram pouco discutidos. Tanto que, mesmo com o advento da proclamação da República em 1889, cujo caráter foi liberal, a reformulação da constituição vigente até então não havia abarcado sobre o governo da época assumir as questões educacionais.

Esta realidade permitiu que sociedade identificasse a necessidade de centralizar as discussões referentes à educação, a fim de estabelecer metas ao Governo sobre esta questão, e em 1924, foi criada a Associação Brasileira da Educação – ABE (MARQUEZAN, 2007).

Enquanto isso, na Europa, nascia o movimento da Escola Nova, propondo qual um novo modelo educacional que se pautava na crença do poder da educação, na preocupação de reduzir as desigualdades sociais, na necessidade de estimular a liberdade individual da criança e no interesse pela pesquisa científica, que tomava grande força. Como já vimos na disciplina da história da educação, este modelo teve uma forte influência no Brasil e, em 1932, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Este movimento influenciou nas reflexões sobre a educação das pessoas com deficiência, pois enfatizava o estudo das características individuais, a proposição de ensino adequado e especializado e a adoção de técnicas de diagnóstico do nível de inteligência. Apesar de defender a redução das desigualdades sociais, as práticas adotadas ainda contribuíam para a exclusão daquela população ao caracterizá-la e ensiná-la separadamente da sociedade comum (GHIRALDELLI JR., 2003).

Mesmo dando abertura para diversas críticas, podemos dizer que estas iniciativas foram um avanço às reflexões sobre a educação da pessoa com deficiência no Brasil. Impulsionada por aquele movimento, aos poucos a sociedade civil começou a se organizar em forma de associações, a fim de tratar das questões educacionais das pessoas com deficiência. Entretanto, a Constituição de 1934 (BRASIL, 1934), a qual expõe sobre a garantia da educação gratuita e obrigatória para todos, o direito à educação desta população específica não é cogitado.

A primeira vez que a legislação brasileira faz referência específica às pessoas com deficiência, foi na Constituição de 1946, a qual defendeu que “cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1946).

Nota-se, portanto, um aumento gradativo das reflexões e práticas do governo brasileiro sobre a realidade educacional das pessoas com deficiência.

Em 1956, Juscelino Kubitschek propôs uma ampliação, por parte dos governos federal, estadual e municipal, do ensino emendativo que, segundo Jannuzzi (2004), tinha por finalidade suprir as falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos “normais”.

A “educação dos excepcionais” passou, desde 1961, a fazer parte do sistema geral de educação por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (BRASIL, 1961) e, em 1971, foi especificada a população desta modalidade de ensino, abrangendo as pessoas com deficiências físicas ou mentais e os superdotados (BRASIL, 1971).

Outro indicativo sobre a preocupação governamental sobre esta questão foi a destinação de recursos, viabilizada pelo presidente João Goulart, em 1963,

para a ampliação do atendimento aos “jovens carentes de caracteres especiais na educação” nas escolas especializadas (JANNUZZI, 2004, p.71). Estes serviços de assistência educacional tornaram-se obrigatórios a partir da Constituição de 1967, com o fim de assegurar as condições de eficiência escolar aos “alunos necessitados” (BRASIL, 1967).

Enquanto estes fatos ocorriam no Brasil, entre as décadas de 1960 e 1970, surgia, na Dinamarca, o conceito de “normalização”, que tinha como pressuposto a importância do estabelecimento de condições de vida semelhantes entre as pessoas com deficiência e os considerados “normais” e que, aos poucos, a sua influência no sistema educacional brasileiro começou a ser notada. Começa a partir de então uma discussão de âmbito mundial sobre a necessidade de promover a integração das pessoas com deficiências na sociedade em geral, e nas escolas regulares em particular.

Sob a égide integracionista, o Ministério da Educação criou, em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, o qual se apresentou como responsável pela gerência da educação especial no Brasil, impulsionando ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência, porém, ainda, configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado (BRASIL, 2008).

Assim, até aqui nota-se que não houve nenhuma política pública de acesso universal à educação, permanecendo uma concepção de “políticas especiais” para tratar da educação dos alunos com deficiência. Segundo Ferreira (2004), as reformas educacionais deste período:

Deram relevo à área de educação especial nas políticas educacionais públicas (...) e criou-se na prática o “tratamento especial” configurado na instalação de setores administrativos e de atendimento escolar, nos sistemas de ensino, voltados para a incumbência de atender os alunos considerados excepcionais e outros que compartilhassem com eles as dificuldades de escolarização evidenciadas na expansão das vagas do ensino primário. (p.15)

As provisões educacionais no Brasil, segundo os estudos de Mazzotta (1994), Jannuzzi (2004) e Mendes (2006), até então eram voltadas para crianças e jovens que sempre haviam sido impedidos de acessar a classe comum da rede regular de ensino, ou para aqueles que até conseguiam ingressar, mas que eram encaminhados para classes especiais por não avançarem no processo educacional.

O processo de redemocratização do país, ocorrido na década de 1980, permitiu diversas reformas educacionais do ensino público, as quais abrangeram a gestão escolar e a prática pedagógica favorecendo, naturalmente, as críticas sobre a composição e o funcionamento das classes especiais bem como a reflexão sobre as possibilidades de atuação da educação especial junto à escola pública (FERREIRA, 2004).

A Constituição Federal de 1988 incorporou à legislação brasileira questões referentes aos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, dentre eles as pessoas com deficiência. Referente à educação, o art. 208 do documento visou à oferta de igualdade de condições para o acesso e, mais que isso, para a permanência daquela população na escola, garantindo o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Diante do que foi exposto até o momento, podemos dizer que houve uma evolução das políticas em educação especial, pois do discurso de improvável atendimento implícito na expressão “no que for possível” (BRASIL, 1961), passa a ser visto como sendo de possível concretização, ao ser instituído que deveria ser viabilizado “preferencialmente” na rede regular de ensino (MARQUEZAN, 2007).

A referência à pessoa com deficiência na nova Constituição impulsionou a criação, em 1989, da Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, a qual defendeu a inclusão da Educação Especial no sistema educacional, definindo-a como modalidade educativa obrigatória e gratuita, em estabelecimentos públicos de ensino, abrangendo a educação precoce, pré-escolar, de 1º. e 2º. graus, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprias (BRASIL, 1989).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA instituiu que a criança e o adolescente com deficiência têm o direito à educação, além disso, reforçou que esta deva ocorrer na rede regular de ensino e visar o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, assegurando o atendimento especializado.

Devemos considerar, nesse contexto, que alguns documentos internacionais, tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990 e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva no Brasil.

Mesmo com o avanço das ações políticas para viabilizar a escolarização das pessoas com deficiência, a Política Nacional de Educação Especial de 1994 ainda condicionou o acesso às classes comuns do ensino regular somente àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19). Dessa forma, a tendência defendida por esta política foi a da criação de classes especiais, com características mais semelhantes entre os alunos. Porém, ao homogeneizar a participação e a aprendizagem, esta política não valorizava os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, e com isso manteve a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da Educação Especial separada da Educação Regular.

Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), foi instituído, sob os princípios da Constituição de 1988, que o ensino fundamental seria obrigatório e gratuito a todos, bem como garantiu-se o atendimento educacional especializado gratuito aos alunos com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, bem como o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

A perspectiva de integração, e não a de inclusão ficou nítida nesta lei, que estabeleceu que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 1996).

Em 1966 o governo criou a lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (BRASIL, 1996b), estabelecendo que fosse composto por 15% dos recursos nacionais, tais como, a parcela do imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestação de serviços de transporte interestadual e intermunicipal de comunicação – ICMS; o Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal – FPE e dos Municípios – FPM e o Sistema Tributário Nacional; a parcela do Imposto sobre Produtos Industrializados – IPI devida aos Estados e ao Distrito Federal; entre outros. No contexto destas reformulações políticas e das novas estratégias do governo, foi possível acompanhar um processo de municipalização das instituições de ensino, o qual permitiu aproximar, dos cidadãos, a instância decisória de controle social sobre a execução das direções escolhidas e das decisões tomadas, bem como pôde propiciar o surgimento de experiências mais inovadoras no campo da educação especial (ARANHA, 2000).

Frente a essa descentralização, foi identificada a necessidade de criar o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE cuja finalidade foi a de acompanhar o planejamento e avaliar a execução das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, política urbana e outras relativas à pessoa com deficiência (BRASIL, 1999a).

Neste mesmo ano, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência expôs sobre o acesso, o ingresso e a permanência da pessoa com deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade. Especificamente sobre a educação, esta política instituiu que a população alvo deveria matriculada no ensino infantil, a partir de zero ano e que contaria com uma equipe multiprofissional, com a adequada especialização, com orientações pedagógicas individualizadas (BRASIL, 1999b).

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica reforçou que os sistemas de ensino deveriam matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento dos educandos com deficiência, assegurando as condições necessárias para uma escolarização de qualidade para todos. Além disso, esta Resolução definiu a educação especial como modalidade da educação escolar como:

um processo educacional é definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Para os alunos com deficiência, cuja situação não permita a integração em classes comuns de educação regular, foi criado no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência – PAED (BRASIL, 2004), o qual buscou garantir a universalização do atendimento especializado.

Assim, nos últimos anos, pode-se dizer que houve mudanças importantes em termos de competências dos sistemas de ensino, de estruturação e gestão das redes, de financiamento educacional, de organização curricular, de formação de profissionais da educação, o que permitiu a evolução para um novo contexto e com novos desafios para a questão da educação escolar das pessoas com deficiência (FERREIRA, 2004).

Entretanto, apesar dos avanços legais, estudos nacionais indicam que, para os poucos alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino, faltam aspectos básicos para garantir, além do acesso, a sua permanência e sucesso na sala comum tais como a oferta de serviços de apoio especializado e formação de professores (NUNES, FERREIRA E MENDES, 1998; MENDES, NUNES E FERREIRA, 2003).

Vista a necessidade de profissionais preparados, foi instituído, por Decreto, que são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério, todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial (BRASIL, 2005).

O decreto expõe ainda que, para complementar o currículo de base nacional comum, o ensino de Libras e da modalidade escrita da Língua Portuguesa,

como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental. Já a modalidade oral, deve ser ofertada “preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardando o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade” (BRASIL, 2005, art. 16), já que “os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação” (BRASIL, 2005, art. 22, inciso II, § 2º).

Góes e Barbeti (2009, p. 127), a despeito especificamente da educação de surdos no Brasil, expõem que “vem sendo feita por sua inserção na rede regular, sem condições diferenciadas de ensino ou com ajustes pequenos na organização de serviços complementares”. A criança cega e surda chega à educação infantil ou ao ensino fundamental sem ter adquirido domínio de seus respectivos meios de comunicação e sem mesmo contar com qualquer outro espaço de experiência para essa aquisição. Portanto, mesmo que se mantenha a intenção e prática de inserção de alunos com deficiência na escola regular, isto deve ser feito “com cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição linguística e, portanto, de seu modo peculiar de ser no mundo” (LACERDA e LODI, 2009, p. 15).

Refletindo sobre estas possibilidades educacionais às pessoas com deficiência visual e auditiva, Cabral (2010, p. 101) nos convida a refletir sobre a seguinte questão referente à realidade brasileira: como haverá aquisição de conhecimentos a respeito dos seus códigos específicos de comunicação, Braille e Libras, respectivamente, com aulas de apenas 2 horas semanais nas classes de recursos ou escolas especiais, sendo que os alunos sem tais deficiências despendem de várias horas semanais para a aprendizagem do idioma oficial de seu país?

Atualmente, nota-se no âmbito da formação inicial e continuada, que há uma revisão geral das diretrizes curriculares dos cursos e uma reforma específica dos programas de formação de professores (inclusive dos professores especializados em educação especial).

Além disso, identifica-se a exigência legal de capacitação dos professores do ensino comum para lidar com a diversidade do alunado bem como para uma nova organização da educação infantil.

No Brasil, a ação de ensinar ao alunado da Educação Especial “parece estar delegada aos *professores capacitados* e, principalmente, aos *professores especializados em educação especial*, a responsabilidade pelo êxito ou fracasso do que está sendo denominada ‘inclusão’ escolar” (PRIETO, 2003, p. 146).

Um dos caminhos indicados para a tentativa de superação desse problema e que já vem sendo seguido por alguns países, inclusive pelo Brasil, é o trabalho colaborativo no contexto escolar, que visa “tanto solucionar problemas diversos relacionados ao processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação, quanto para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores” (MENDES, 2008, p. 105). Importa destacar que, a proposta do ensino colaborativo deve ocorrer sem hierarquização de papéis entre os profissionais envolvidos, sendo uma via de mão-dupla.

Em 2008, é publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Nela, a Educação Especial é entendida como “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008a, capítulo VI, §1º). Nesse sentido, para garantir a inclusão das pessoas com deficiência, a política determina que

os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos; assegurar a acessibilidade aos alunos com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações (BRASIL, 2008a, capítulo VI, §14º).

O proposto neste documento é que haja uma articulação entre a educação especial e o ensino regular, integrando suas propostas pedagógicas a fim de atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Ainda em 2008, o decreto nº 6.571 de 17 de setembro é promulgado dispondo especificamente sobre o atendimento educacional especializado. Segundo esse documento, o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro para a

implantação de salas de recursos multifuncionais; formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a

acessibilidade; e estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2008b, art. 3º).

Este decreto acrescenta o artigo 9-A ao decreto nº 6. 253, de 13 de novembro de 2007:

admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular. Parágrafo único: o atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionadas no art. 14. (BRASIL, 2008b, art. 6º).

Em 2009, o Conselho Nacional de Educação, órgão integrante da Câmara de Educação Básica, divulgou em 3 de junho o parecer nº 13 sobre as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, considerando o decreto nº 6.571/08 e sua preconização em distribuir, a partir de janeiro de 2010, recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB com base nos dados obtidos pelo INEP, no Censo Escolar, em março do ano de 2009.

O parecer resgata do decreto nº 6.253/2007, o artigo 14, que determina a admissão, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB do “cômputo das matrículas efetivadas na Educação Especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na Educação Especial, conveniadas com o poder executivo competente” (BRASIL, 2007b, art. 12). Desse modo, segundo Cabral (2010, p. 78), “o alunado da Educação Especial será contabilizado duplamente no âmbito do FUNDEB, considerando suas matrículas nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado”.

Frente a isso, a Câmara Nacional de Educação propõe um projeto de resolução voltado ao estabelecimento de diretrizes para a organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE, o qual deve ser oferecido no turno inverso ao da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, prioritariamente em sala de recursos multifuncionais da própria escola, em outra escola de ensino regular, ou em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituição privada, sem fins lucrativos, conveniada com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente. Considerando, ainda, que a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, define a oferta do AEE em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no

atendimento à rede pública de ensino, sendo planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, apresentando-se com caráter complementar.

Entretanto, a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – FENAPAES, em 2009, contestou tal parecer, alegando que, constitucionalmente, o termo “preferencialmente” denota a não exclusividade de sua aplicação ao lócus específico da escola/classe comum dos sistemas de ensino, enquanto processo integrante das ações de educação especial e, argumenta ainda que:

Entendemos que o conteúdo do Parecer nº 13/2009 desconsidera a legislação em vigor (art. 58 § 2º da LDBEN) quando estabelece a **obrigatoriedade** de matrícula do aluno com deficiência na escola comum, condicionando em instrumento de Parecer (ou de futura resolução) o que a Lei desobriga, em respeito à diversidade e à realidade das condições da pessoa com deficiência. Desse modo, o que é direito do cidadão passa a ser constrangimento e falta de espaço para manifestação da família, também responsabilizada na Constituição para a educação dos filhos, caracterizando, sem precedentes, a hegemonia do Estado sobre o direito da instituição familiar. Essa posição de fragilidade ignora a cultura de valorização da família como célula da sociedade, como tal devendo ser empoderada e fortalecida.

É necessário fazer-se referência ao fato de que, tal reivindicação teve o seu impulso inicial quando os integrantes das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAEs perceberam que a obrigatoriedade das matrículas das pessoas com deficiência nas escolas comuns tirariam o tradicional direito de receberem os investimentos governamentais para a sua manutenção, melhorias e expansão de atendimento.

Após este debate, foi aprovada a Resolução no 04 em 17 de março de 2009, que incluiu as escolas privadas de educação básica, na modalidade especial, dando-lhes o direito ao montante do Plano de Dinheiro Direto à Escola – PDDE, calculado de acordo com “o número de alunos matriculados nessa modalidade, considerados, isoladamente, os totais de cada nível de ensino, extraídos do censo escolar do ano anterior ao do atendimento” (BRASIL, 2009a, art. 7º. inciso I). E acrescenta:

O valor adicional por aluno (E), de que trata a tabela referida no inciso II deste artigo, equivale a R\$ 18,00 (dezoito reais). § 2º Do montante devido, anualmente, às escolas privadas de educação especial, que possuem mais de 5 (cinco) alunos, serão destinados 50% (cinquenta por cento) em recursos de custeio e 50% (cinquenta por cento) em recursos de capital. § 3º As escolas privadas de educação especial, que possuem até 5 (cinco) alunos, serão contempladas com recurso (BRASIL, 2009a, art.7º, § 1º).

Tal disposição impôs, definitivamente, a obrigatoriedade do alunado da educação especial em matricular-se na rede regular de ensino, pois caso contrário, as instituições privadas, mesmo que não apresentem fins lucrativos, não irão receber os benefícios do PDDE se mantiverem grande quantidade de alunos com deficiência em cada nível de ensino.

O decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, aprovou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 e que foi aprovada no Brasil por meio do decreto legislativo nº 186 de 9 de julho de 2008. Este decreto reafirmou, no contexto brasileiro, a intenção governamental de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009b, art. 1º).

Na Resolução nº 4 art. 2, de 2009, o governo definiu AEE como:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno 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, p. 1, 2009).

Nesta mesma resolução são definidas as atribuições do professor do AEE nas salas SRM, dentre elas:

- i. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- ii. Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade (grifo nosso);
- iii. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- iv. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- v. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- vi. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- vii. Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- viii. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (grifo nosso) (BRASIL, p. 3, 2009).

Em 2011, o decreto 7611/11 reforçou a definição do AEE como sendo o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular, prioritariamente na SRM, porém podendo ser também em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos estados, Distrito Federal ou dos municípios, considerando-se como sendo público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. (BRASILb, 2011).

A recente reformulação da LDB de 1996, art. 58 reforça qual é o público alvo da educação especial e em parágrafo único afirma a preferência para a educação no ensino regular.

O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 2013).

Como vimos, as normas oficiais recomendam a elaboração do plano de atendimento educacional especializado, como algo a ser feito exclusivamente pelo professor especializado. Assim, o plano do AEE parece prever apenas o que deverá acontecer na sala de recursos ou na instituição especializada, mas não o que deverá acontecer na classe comum. Portanto, parece faltar uma articulação entre o planejamento de ensino da classe comum e o AEE, o que envolveria a participação de todos os envolvidos na educação dessa criança, incluindo não apenas o professor especializado, mas também o professor do ensino comum, a família e todos os profissionais necessários para responder as necessidades particulares de cada criança.

Como no Brasil, movimentos internacionais recentes vêm acontecendo em diversos países, fortalecendo o movimento da Educação Inclusiva. Dentre eles, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, da Guatemala (2001), a Declaração *Young People's views on Inclusive Education*, de Lisboa (2007), e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, do Brasil (2008). Entretanto, diferentemente do Brasil, nos países da Europa e América do Norte há artifícios legais, como por exemplo, a oficialização da prática do planejamento educacional individualizado (PEI), enquanto que no país as referências a individualização do planejamento nos documentos oficiais é vaga, restrita exclusivamente ao fazer pedagógico do professor especializado.

Desse modo, a primeira e o começo da segunda década do século XXI se completa, apresentando uma conquista gradual das pessoas com deficiência na aquisição de direitos legais e condições dignas de acesso, permanência e concretização dos seus objetivos nos diferentes espaços da sociedade brasileira.

2.3.3 O alunado público alvo da Educação Especial

Os alunos PAEE, assim definidos na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) devem ter acesso à escola regular, que segundo a Lei 12.796 reforça, como público alvo da Educação Especial, estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotados. (BRASIL, 2013).

O papel da educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades destes alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

A perspectiva da inclusão escolar requer a articulação entre a proposta pedagógica da escola do ensino regular e a educação especial, a fim de atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

O alunado PAEE que apresenta necessidades educacionais especiais é aquele cuja população apresenta impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem restringir sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2008).

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definiu as deficiências (física; auditiva; visual; mental e múltipla), os transtornos globais de desenvolvimento, a superdotação ou altas habilidades como sendo características determinantes do alunado da educação especial (BRASIL, 1999).

Sob a perspectiva da inclusão social da pessoa com deficiência, acredita-se que definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos.

A seguir iremos apresentar uma síntese das definições contidas nos documentos das condições ou categorias que especificam a elegibilidade do alunado da Educação Especial.

- Deficiência Física

É tida como a alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desenvolvimento de funções.

Em relação a este tipo de alunado seria mais correto falar em deficiências físicas, pois se trata de um grupo muito heterogêneo, cujas necessidades educacionais especializadas variam muito de pessoa para pessoa.

O processo educacional do portador de deficiência física quando associado a serviços especializados, como por exemplo, fisioterapia, terapia de fala, terapia ocupacional ou outros tipos de atendimento na área de reabilitação pode favorecer o desenvolvimento das funções prejudicadas, em especial na questão da locomoção e da manipulação e manuseio de objetos.



Figura 6. Tesoura adaptada

Fonte: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_df.pdf. Acesso em 06 Fev. 2009.

As barreiras das pessoas com deficiência física estão no acesso à escola, ao currículo e ao conteúdo. Predominantemente isto ocorre, em parte, devido à inadequação do ambiente escolar frente às demandas das características motoras apresentadas por esses alunos e das atividades a serem desempenhadas nesse ambiente (Lourenço, 2008).

Dentre as mudanças necessárias encontra-se em alguns casos a necessidade de prover transporte para acesso a escola. Além disso, é preciso a adaptação do espaço físico, o que contribuirá para o acesso e permanência do aluno nos diferentes ambientes da escola. Tal adaptação abrange a construção de rampas, organização de espaços adequados para cadeirantes, cadeiras e mesas ergonômicas, dentre outros.

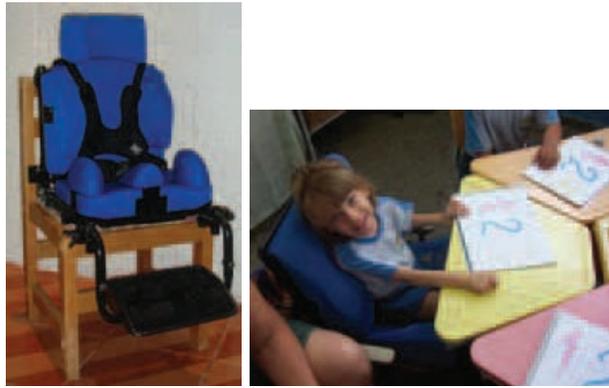


Figura 5. Poltrona postural e sua utilização em sala de aula.

Fonte: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_df.pdf. Acesso em 06 Fev. 2009.

Para alguns alunos com deficiências físicas as medidas de acessibilidade física são suficientes, mas para outros, com funções motoras mais comprometidas pode ser necessário recursos tecnológicos que permitam o acesso a um conteúdo acadêmico específico. Estes recursos são denominados de Tecnologia Assistiva e, segundo Lourenço (2008):

Recursos de Baixa Tecnologia são mais simples, que não fazem uso de energia, e, portanto, apresentam uma função limitada, tendo como vantagem uma maior disponibilidade, baixo custo e menor treinamento para o seu uso. *Recursos de Alta Tecnologia Assistiva* são mais complexos, multifuncionais, geralmente envolvendo sistemas computadorizados, operados através de programas especiais de *softwares*, podendo ser usados por alunos com deficiências de fala, alunos com deficiências motoras, que de outro modo, não teriam acesso ao currículo, pela falta de movimentação para manipular os materiais básicos de escrita (lápiz, caderno, borracha, etc.) (p. 43)



Figura 7. Exemplos de recursos de alta-Tecnologia Assistiva

Para que os alunos mais comprometidos tenham acesso ao currículo, é necessário atentar-se para a viabilização deste processo para facilitar seu aprendizado. No caso de alunos com muitos comprometimentos físicos recomenda-se ainda a disponibilidade de uma pessoa especificamente contratada pela escola para oferecer suporte nas atividades de locomoção, alimentação e higiene destes alunos, a fim de não sobrecarregar o professor e desviá-lo de sua função.

Para responder as necessidades educacionais especializadas de seus alunos com deficiências físicas, os professores do ensino regular podem recorrer à colaboração de professores e profissionais especializados, que juntos poderão planejar desde as adaptações do mobiliário que melhor se adéque ao aluno, até a introdução de recursos de alta-tecnologia envolvendo uso de computador e periféricos adaptados as necessidades dos alunos.



Figura 8. Ponteira de Cabeça

Fonte: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_df.pdf. Acesso em 06 Fev. 2009.

- Deficiência Auditiva

É a perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte: de 25 a 40 decibéis (surdez leve); de 41 a 55 db (surdez moderada); de 56 a 70 db (surdez acentuada); de 71 a 90 db (surdez severa); acima de 91 db (surdez profunda); anacusia.

Em relação à educação de pessoas surdas há duas abordagens proposta na literatura que representam propostas fundamentalmente diferentes de educação de alunos surdos. A proposta oralista, como o próprio termo indica, pressupõe que a educação priorize o ensino da fala para favorecer a integração dos surdos na comunidade dos ouvintes. Por outro lado, a proposta de educação bilíngue pressupõe que a melhor forma de ensinar os surdos é através da linguagem natural que é a língua de sinais associada ao português na escrita.

Em tese, seria recomendável que os sistemas de ensino provesses serviços de escolarização nas duas abordagens para permitir a opção dos familiares e dos alunos surdos. Mas esta não tem sido a realidade e no presente há uma difusão maior, pelo menos no discurso oficial, do uso da língua de sinais.

A legislação nacional reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio legal de comunicação e expressão e outros recursos de expressão a ela associados. Trata-se de um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, que constitui num sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Mas na educação a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.



Figura 9. Utilização da Língua Brasileira de Sinais - Libras

Fonte: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf. Acesso em 06 Fev. 2009.

No Brasil também é recomendado que os sistemas educacionais (federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal) devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino de Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 2002).

A escolarização do aluno surdo na classe comum, dentro da abordagem bilíngue requer que o aluno surdo aprenda a língua de sinais com usuários desta língua. Uma vez que se tornar usuário, ao ingressar numa classe comum, a escolarização deste aluno irá requerer a provisão de um intérprete educacional que irá traduzir o que o professor do ensino regular estiver ensinando aos alunos ouvintes. Juntos, o intérprete educacional e o professor deverão responder às necessidades de aprendizagem dos alunos surdos.



Figura 11. Professor, explorando conteúdo curricular com recursos específicos em Libras para alunos com surdez.

Fonte: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf. Acesso em 06 Fev. 2009.



Figura 10. Aluno com surdez elaborando frases sobre conteúdo estudado.

Fonte: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf. Acesso em 06 Fev. 2009.

- Deficiência Visual

É aquela em que a acuidade visual é igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20º(segundo a tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações.

A viabilização da escolarização deste alunado da educação especial varia dependendo da acuidade. Para alunos com baixa visão a escolarização baseia-se principalmente na adaptação de materiais didáticos, tais como textos com escrita em tamanho ampliado, recursos ópticos e uso de recursos auditivos.



Figura 12. Lupas manuais e lupas de mesa e de apoio.

Fonte: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf. Acesso em 06 Fev. 2009.



Figura 13. Circuito fechado de televisão – CCTV: aparelho acoplado a um monitor de TV monocromático ou colorido que amplia até 60 vezes as imagens e as transfere para o monitor.

Fonte: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf. Acesso em 06 Fev. 2009.

No caso dos alunos cegos, a aprendizagem do Braille favorece o acesso a leitura, e, além disso, recorre-se também às adaptações de materiais didáticos tais como a construção de objetos em relevo para o ensino de conteúdos específicos, a elaboração de materiais de leitura e de áudio, dentre outros, os quais permitam o aluno com deficiência visual ter um contato direto com os conteúdos acadêmicos adotados pela escola em que está matriculado.



Figura 14. Estímulo à percepção de uma criança ao sistema Braille.

Fonte: <http://pro.corbis.com/>. Acesso em 06 Fev. 2009.



Figura 15. Caixas de números: caixas de plástico ou de papelão contendo miniaturas para aprendizagem de matemática.

Fonte: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf. Acesso em 06 Fev. 2009.



Figura 16. Medidor: garrafas plásticas de água mineral cortadas, com capacidade para meio litro e um litro.

Fonte: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf. Acesso em 06 Fev. 2009.

Em síntese, na classe comum é fundamental a adequação do material utilizado ao objetivo delineado pelo professor da classe comum. Para isto recomenda-se

uma parceria colaborativa entre o professor especializado e o professor da classe comum.

- Deficiência Mental

A condição denominada como deficiência mental, atualmente vem sendo rebatizada de deficiência intelectual, com a finalidade de demarcar que a diferença delas está no modo de funcionamento da inteligência e não propriamente da mente, que é um conceito muito generalizante.

Historicamente este é um conceito muito antigo, que foi mudando e se ampliando tanto, que hoje engloba pessoas com níveis muito diferentes de funcionamento, com potencialidades e limites muito diversificados.

Até aqui discutimos algumas condições cuja identificação é baseada em critérios objetivos, como é o caso da deficiência física que é algo visível, ou das deficiências sensoriais para as quais existem procedimentos e instrumentos que permitem medir o grau de acuidade que as pessoas conseguem ouvir ou enxergar.

Mas e no caso da deficiência intelectual? Como identificá-las?

Por muitos anos o procedimento de identificação dessas pessoas era por meio de testes de inteligência, e só os psicólogos poderiam aplicar a aferir o quociente intelectual (QI) da pessoa. O conceito de QI foi uma invenção que pressupunha uma razão entre a idade mental e a idade cronológica. O teste de inteligência se propunha a oferecer uma estimativa da idade mental, e este número dividido pela idade cronológica, e multiplicado por 100, gerava o denominado quociente intelectual.

Em tese, uma pessoa para ter uma inteligência normal teria que ter sua idade mental correspondente à idade cronológica, o que resultaria num QI de 100 pontos. Mas considerando que alguma variação para mais ou para menos poderia ainda ser considerado dentro dos limites da normalidade se convencionou que até um limite entre 70 a 75 a pessoa poderia ser considerada normal, mas que abaixo disso teria deficiência mental.

E assim, durante muitos anos assim foi feita a identificação de alunos com deficiência mental, até que a própria ciência começou a demonstrar que existiam muitos vieses neste processo de identificação. Um número desproporcional de crianças pobres, negras e imigrantes, por exemplo, eram rotuladas como deficientes mentais e enviadas para classes especiais. Portanto, os testes tinham tarefas que favoreciam crianças brancas e de classe média acentuando as desigualdades já encontradas na sociedade.

Com o aumento das críticas ao uso indiscriminado dos testes de inteligência, novas alternativas foram sendo criadas a fim de minimizar o poder do QI na definição da deficiência mental. E assim, temos na atualidade uma definição

baseada num critério duplo, e a deficiência mental é considerada como um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho.

Na prática o termo “funcionamento intelectual significativamente inferior à média” significa que o resultado do teste de inteligência da pessoa deve ser inferior a dois desvios padrões da média da população, o que equivale a um QI inferior a 70-75, sendo que este limite varia dependendo do tipo do teste utilizado.

Adicionalmente, além da avaliação da inteligência o processo de identificação requer uma avaliação do comportamento adaptativo com escalas ou inventários que avaliem as habilidades de comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho. E para ser considerado um indivíduo com deficiência mental a pessoa teria que ter no mínimo déficits nas habilidades de duas dessas áreas.

Como vemos o processo de identificação da deficiência mental é complexo, requer experiência de um profissional especializado da área de psicologia e deve ser feito com muito cuidado, por que o rótulo de deficiência mental é muito estigmatizador, e só deve ser aplicado se trazer alguma compensação para a pessoa que o receber, tal como, por exemplo, dar acesso recurso que garantirão uma educação adequada.

No Brasil a definição de deficiência mental adotada tem sido a mesma recomendada pela literatura, entretanto, os procedimentos de identificação adotados na prática não correspondem aos critérios exigidos pela definição.

Durante muitos anos foram utilizados apenas os testes de inteligência para identificar os alunos com deficiência mental e o resultado disso foi o encaminhamento deles para classes especiais e escolas especiais. Depois com o tempo, em decorrência das críticas, os testes intelectuais foram deixados de lado ao ponto de hoje serem considerados completamente desnecessários, e não há no momento, diretrizes oficiais recomendadas pelo MEC para se fazer a identificação de alunos com deficiência mental.

Mas, a categoria continua sendo oficialmente reconhecida como uma condição que requer Educação Especial, e muitos alunos continuam sendo identificados, sendo que esta continua sendo a categoria mais atribuída, que atinge 50% dos alunos PAEE matriculados no sistema educacional brasileiro.

E poderíamos então questionar: quem está identificando esses alunos como portadores de deficiência mental se não há critério e procedimentos que são oficialmente indicados?

O que nossos estudos têm apontado é que quem notifica o aluno como deficiente mental é o professor ou os profissionais das escolas, e frequentemente eles fazem isso para que a criança possa se beneficiar dos serviços de salas de recursos que há nas escolas. Muitas vezes eles dizem que a criança tem dificuldade de aprendizagem, que não chega a ser caso de deficiência mental, mas que eles notificam como tal porque isso dá acesso ao serviço.

E este é um dos fatos que nos faz desconfiar das estatísticas oficiais que apontam para um aumento de matrículas de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação nas classes comuns do ensino regular, porque esses alunos sempre estiveram nas escolas, e apenas não eram antigamente identificados como alunado da educação especial.

Na realidade brasileira é muito provável que o aluno com “deficiência mental” que os professores do ensino regular terão contato serão justamente estes casos duvidosos, porque os casos nos quais as diferenças de desempenho e de desenvolvimento são mais evidentes, muito provavelmente estarão nas escolas especializadas filantrópicas.

Em se tratando dos casos de alunos que não avançam na área acadêmica, mas que parecem ter um desenvolvimento normal nas demais áreas, não convém rotulá-los, principalmente considerando a forma sem nenhum critério como vem sendo feita a notificação. Além disso, diante de uma escola com desempenho tão ruim quanto a nossa parece injusto atribuir o fracasso escolar a uma deficiência a do aluno e eximir a escola de sua responsabilidade.

Entretanto, cabe lembrar que o professor do ensino regular pode se defrontar com alunos que apresentem considerável atraso em várias áreas do desenvolvimento e que é um direito dessas crianças frequentarem a escola comum. E o que o professor pode fazer para favorecer o percurso de escolarização dessas crianças na sua classe?

Primeiramente refletir que o rótulo de deficiência mental é um dos mais estigmatizados, com estereótipos muito negativos e isso pode provocar inicialmente algum temor. Mas o professor bem formado deve estar aberto a novos desafios, deve desafiar suas crenças, pensando que são crianças antes de tudo, e que tem as mesmas necessidades que tem as outras crianças.

Além disso, ele deve estar aberto a descobrir como é esta criança porque apesar dos rótulos comuns cada indivíduo é único e principalmente nos casos de alunos considerados com deficiência mental há uma incrível diversidade.

O professor precisa considerar que ele não precisa trabalhar sozinho e que parcerias com profissionais especializados, com os familiares e os demais

profissionais das escolas poderão colaborar para prover o ensino que estes alunos precisam.



Figura 17. Processo de ensino-aprendizagem de uma criança com deficiência mental.

Fonte: <http://pro.corbis.com/>. Acesso em 06 Fev. 2009.

- Deficiências múltiplas

Caso uma pessoa apresente a associação de duas ou mais deficiências, esta apresenta o que a legislação define como deficiência múltipla.

Há casos específicos de surdocegueira, de paralisia cerebral associada à deficiência mental, visual e auditiva, enfim, são condições que na escola irão requerer o suporte de profissionais especializados atuando de forma colaborativa com o professor do ensino comum.

- Transtornos globais de desenvolvimento

Além das deficiências a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) prescreve que alunos com transtornos globais de desenvolvimento também têm direito ao atendimento educacional especializado. Tais alunos são aqueles que:

Apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas, e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se neste grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (p.15).

O que cabe destacar nesta definição é que apenas os alunos com distúrbios comportamentais mais severos, como é caso do autismo, das síndromes do espectro do autismo e da psicose infantil, são considerados alunos PAEE.



Figura 18. Aluna com um repertório de interesses e atividade restrito, enquanto os demais colegas de sala executam as atividades.

Fonte: <http://pro.corbis.com/>. Acesso em 06 Fev. 2009.

No caso da escolarização desses alunos os tipos de apoio necessários podem variar desde recursos mínimos e esporádicos para lidar com situações de crises, até suportes de pessoal mais intensivo, para os casos de manifestações comportamentais mais disruptivas.

Para tais alunos convém que a escola tenha profissionais especializados, da área da psicologia ou da psiquiatria, para fornecer consultoria colaborativa e planejar com professores e familiares como melhor lidar com as manifestações comportamentais disruptivas.

- Altas habilidades/superdotação

Caracterizando os alunos com altas habilidades/superdotação, a Política (BRASIL, 2008) define que estes demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

A escolarização inclusiva destes alunos prevê que além da frequência a classe comum lhes sejam oferecidas oportunidades de desenvolver seus talentos com serviços de suplementação nas suas áreas de interesses. Além disso, está prevista a possibilidade de avanço automático de nível ou série se o aluno demonstrar domínio prévio do conteúdo que estiver sendo ensinado.



Figura 19. Alunos com altas habilidades acadêmicas

Fonte: <http://pro.corbis.com/>. Acesso em 06 Fev. 2009.

A tabela 1 apresenta os últimos dados estatísticos relacionados às pessoas com deficiência e sua escolarização no Brasil.

Tabela 1 – As pessoas com deficiência no atual contexto educacional brasileiro.

Indicadores	Dados	
População com deficiência	Acima de 5 anos (hab)	24.229.726
	Em relação à população total (%)	14,5
Pessoas com deficiência matriculadas na rede regular de ensino	Total (hab)	690.090
	Com relação à população total com deficiência (%)	1,31
	Em classes comuns (hab)	315.553
	Em classes comuns (%)	45,73
	Em escolas especiais ou em classes especiais (hab)	374.537
	Em escolas especiais ou em classes especiais (%)	54,27
Estabelecimentos de ensino	Especiais ou Comuns com classes especiais	6.702
	Comuns	199.761

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2009)

Percebemos que, no Brasil, a estimativa oficial é de que 14,5% da população têm alguma deficiência. Entretanto cumpre ressaltar que não são todas as pessoas com deficiências que têm necessidades educacionais especiais.

2.3.4 Tipos de serviços de apoio à escolarização inclusiva

A acessibilidade deste alunado à escola e à sala de aula é estabelecida pela Lei n. 10.098 de 23 de março de 1994, a qual estabelece que estas deverão dispor, de acordo com a Associação Brasileira de Normas e Técnicas - ABNT, de espaços reservados para pessoas que utilizam cadeira de rodas, e de lugares específicos para pessoas com deficiência auditiva e visual, inclusive acompanhante, de modo a facilitar-lhes as condições de acesso, circulação e comunicação (BRASIL, 1994).

Diferentes tipos de serviços educacionais foram utilizados ao longo dos anos para Educação de pessoas com deficiência. Dentre eles estão: Escola Especial; Classe Especial; Sala de Recurso Multifuncional; Ensino itinerante; Ensino Colaborativo e; Consultoria Colaborativa, além do Ensino Domiciliar e Hospitalar em casos específicos do alunado impossibilitado, temporariamente ou não, de frequentar a escola regular. Nesta subunidade iremos conceituá-los, caracterizá-los e diferenciá-los por French (2002), Glat e Fernandes (2005), Mendes (2006), Wess e Lloyd (2003) e Zardo e Freitas (2007).

Para entendermos como surgiram e modificaram os tipos de serviços educacionais durante os anos devemos entender qual tipo de abordagem social era vivenciado na época por isso, vamos dividir os tipos de serviços educacionais entre as épocas de segregação escolar e, atualmente, na inclusão escolar

Os serviços educacionais segregados foram constituídos originalmente a partir de um modelo médico ou clínico, onde os educandos se encontravam nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, e sob o enfoque em que a deficiência ser entendida como uma doença crônica, todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico. Realizados em instituições especializadas, chamadas escolas especiais, o trabalho era organizado com base em um conjunto de terapias individuais (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicomotricidade, etc.) com ênfase na limitação e pouca ênfase dada à atividade acadêmica (GLAT e FERNANDES, 2005).

A educação escolar não era considerada como necessária, ou mesmo possível, principalmente, para aquelas pessoas com deficiências cognitivas e/ou sensoriais severas. O trabalho educacional era relegado a um interminável processo sem maiores perspectivas, já que não havia expectativas quanto à capacidade desses indivíduos desenvolverem-se academicamente e ingressarem na cultura formal (GLAT e FERNANDES, 2005).

Ainda na segregação escolar, com enfoque mais direcionado a educação, as classes especiais estavam presentes nas instituições de ensino público e privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o estudante que integrado no sistema regular de ensino ou em regime escolar especializado, exclusivamente, quando a educação das escolas comuns não pudesse satisfazer as necessidades educacionais ou sociais do estudante ou quando fosse necessário ao bem-estar do educando (BRASIL 61 e BRASIL 71).

Com a lei 7.853, de 24 de outubro de 1989 a educação especial era a entendida como uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com deficiência (CORDE; 2005). É importante ressaltar que entendia-se que a falta de qualificação dos professores das escolas comuns para educar as pessoas com deficiência impossibilitavam a educação dessas pessoas na classe comum.

Em resposta aos limites da segregação escolar e seus tipos de serviços, surgiu na década de 1980, nos Estados Unidos e Europa, e na década de 90 no Brasil, a perspectiva da inclusão escolar que definiu a deficiência através, do modelo social, segundo o qual, a nossa tarefa consiste em modificar a sociedade (escolas, empresas, programas, serviços, ambientes físicos, etc.) para

torná-la acessível, acolhendo todas as pessoas que apresentem alguma diversidade. (OMS, 2003).

Este modelo social sobre a deficiência consolidou-se apenas em meados dos anos 90 com a Declaração de Salamanca, considerada segundo Ferreira (2006) como um divisor de águas na educação das pessoas com deficiências.

A partir daí aparecem na literatura pelo menos duas posições diferentes da inclusão social: a inclusão total e a inclusão escolar (MENDES, 2006). A inclusão total consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade, de tal modo, que sejam eliminados todos os fatores que excluía as pessoas com deficiência. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve proporcionar no sentido de acolher todas as pessoas, independentemente, de suas diferenças individuais e de suas origens na diversidade humana. Entende-se que para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada dado que é ela que precisa ser capaz de atender todas as necessidades de seus membros (STAINBACK e STAINBACK, 1999).

Especificamente na inclusão escolar total ou mais radical, pressupõe-se que, quando os seus princípios são corretamente implementados, as escolas comuns se transformam em unidades inclusivas, enquanto as escolas especiais e outros serviços segregados serão extintos (STAINBACK e STAINBACK, 1999).

Já uma perspectiva menos radical considera que a melhor e primeira opção a ser tentada para o alunado PAEE deva ser a classe comum, porém, admitindo a possibilidade de serviços educacionais de suporte, ou ambientes diferenciados como, classes de recursos multifuncionais, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais, quando a escolarização em classe comum não se mostrar bem sucedida (MENDES, 2006). Com esta ideia o ambiente escolar vai adequando-se sustentando a ideia de inserção escolar com ações menos radicais e mais funcionais e efetivas.

Atualmente no Brasil, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001, estão assegurados, pelo menos na lei, recursos e serviços educacionais especiais, preparados para sustentar, complementar, adicionar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais regulares, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com deficiências. Nesta resolução, as escolas regulares devem prevenir e fornecer na organização de suas classes regulares serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos. (BRASIL, 2001).

A seguir descreveremos alguns tipos de provisões de atendimento educacional especializado, conforme recomenda a literatura oficial do Ministério da Educação:

Classe comum associada à classe de recursos

A proposta principal do Ministério da Educação na atualidade é a escolarização em classe comum associada à frequência a uma sala de recurso multifuncional, que deve ser um espaço escolar organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às **diversidade** educacionais dos alunos. (art. 61 do Decreto nº 5.296/2004).

Nestas classes os professores deverão ser formados para o atendimento educacional especializado - AEE aos alunos matriculados nas turmas comuns do ensino regular que apresentam algum tipo de atraso no desenvolvimento ou necessidade de reforço escolar.

Classe comum associada à classes e escolas especiais

O MEC recomenda que as classes e escolas especiais se tornem centros de apoio e que sejam realizadas capacitações para professores, profissionais e demais componentes dos sistemas escolares, com as adequações desejáveis de acessibilidade de caráter arquitetônico, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal (MENDES, 2006).

Ensino domiciliar

Em relação ao ensino domiciliar de alunos PAEEa legislação admite, em situações especiais de caráter temporário, como compensação da ausência às aulas, exercícios domiciliares, com acompanhamento da escola (Decreto-Lei nº 1.044/69 e Lei nº 6.202/75). O art. 64 da Lei nº 5.692/71 dispõe que os conselhos de educação podem autorizar experiências pedagógicas com regimes diversos dos prescritos na lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados. (BOUDENS, 2002).

Como vimos, embora o MEC sustente uma perspectiva de inclusão escolar na legislação e nos documentos oficiais, na prática a proposta de organização preferencial de serviço é a de que os alunos PAEE frequentem regularmente uma classe comum, e uma classe de recurso multifuncional com professor especializado no contraturno.

Entretanto, cabe ressaltar que este modelo pouco avança na perspectiva da inclusão escolar porque ensino comum e ensino especial continuam separados; a responsabilidade pela educação do aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação continua

sendo do professor especializado, e na classe comum este aluno vai ser apenas um visitante.

Em países com experiências mais antigas de políticas de inclusão escolar, tais como nos Estados Unidos, Canadá e Itália existem propostas alternativas as sistemáticas de escolarização que não envolvam os sistemas de retiradas de alunos das classes comuns, ou mesmo a associação de classe comum com classes de recurso. Tais modelos são baseados no trabalho colaborativo entre profissionais da educação especial e regular.

Uma alternativa de prestação de serviço bastante promissora, que aparece na literatura tem sido a prática do ensino colaborativo, uma tendência atual ainda pouco difundida no Brasil, mas que pode ser uma estratégia viável para aperfeiçoamento pedagógico a fim de viabilizar a escolarização sob a perspectiva da inclusão escolar.

Segundo Mendes (2006), o ensino colaborativo ou coensino, é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual:

um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução a um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, e especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. (p. 32)

Um dos motivos para a pouca difusão desta prática reside no fato em que, segundo Bauwens (1995), o professor ainda apresenta dificuldades em deixar de exercer um papel tradicionalmente individual para atuar de forma que possibilite compartilhar com outro profissional, metas, decisões, instruções, responsabilidades, avaliação de aprendizagem, resoluções de problemas, e a administração da sala de aula para a instrução de todos os alunos.

No ensino colaborativo o professor de educação especial trabalha junto com o professor de ensino regular para prestar serviços dentro da sala de aula do ensino regular. (WESS E LLOYD, 2003). Segundo estes autores, o ensino colaborativo podem ser diversas variantes, tais como:

- **Professor e assistente:** os dois estão presentes na sala de aula, mas apenas um conduz a aula. O outro observa, monitora e auxilia os alunos individualmente.
- **Estação de ensino:** os professores dividem o conteúdo a ser fornecido aos estudantes. Desta forma, cada professor fica responsável por uma parte do conteúdo ou por um pequeno grupo de estudantes, fazendo com que os estudantes se locomovam de uma estação para outra.

- **Ensino-paralelo:** os professores planejam junto o conteúdo, mas dividem a classe fornecendo para pequenos grupos o mesmo conteúdo dentro da mesma sala de aula.
- **Ensino alternativo:** um professor trabalha com um pequeno grupo de estudante para reensinar, ensinar previamente ou suplementar as instruções recebidas pela classe.
- **Time de ensino:** os dois professores fornecem instruções para todos os estudantes ao mesmo tempo.
 - Um professor ensina uma parte e o outro professor prossegue.
 - Um professor ensina e o outro adiciona informações.
 - Um ensina e o outro registra o ensinado no quadro.
 - Os professores trabalham juntos completando as ideias do outro.

Caber ressaltar que o coensino não é diferenciado pelo nível de classe ou categoria da deficiência do alunado, e depende do tempo do planejamento do professor e da finalidade da aula, sendo que não há necessidade de permanência ininterrupta dos dois professores o tempo todo na mesma sala de aula.

Outro modelo de prestação de serviços é a consultoria colaborativa, envolvendo um professor ou profissional (por exemplo, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, etc.) especializado em educação especial que presta assistência para o professor do ensino regular fora da sala de aula (WESS E LLOYD, 2003)

O princípio chave desta nova proposta de parceria entre profissionais da educação regular e especial é o conceito de colaboração, definido por French, (2002) como sendo, trabalhar sem que nenhum profissional se considere superior ou melhor que o outro, havendo apoio mútuo, respeito, flexibilidade, e troca de saberes fazendo que o profissional envolvido aprenda e beneficie-se dos saberes dos demais. A atuação colaborativa requer habilidades sociais interpessoais, competência profissional, vontade e principalmente, compromisso em ensinar todos os alunos da turma.

Considerando a grande demanda de alunos com necessidades especiais impulsionada pela matrícula compulsória nas escolas comuns da rede regular de ensino, devemos ter consciência que lidaremos com classes ainda mais heterogêneas, seja considerando a raça, gênero, cor, sexo, orientação sexual, religião, opção política, nacionalidade, idade, família, recursos econômicos ou deficiência.

Por isso, é necessário atentarmos às habilidades acadêmicas de todos os alunos e buscarmos assistir às suas necessidades educacionais e, de forma especial, atender aos alunos com deficiência.

Chegou o momento de trabalharmos, decisivamente, de forma coletiva, a fim de buscar estratégias de ensino que efetivem a escolarização do alunado da educação especial na classe comum do ensino regular.

2.4 Considerações finais

Em síntese, a história, as políticas públicas, o alunado e os tipos de serviços educacionais sobre a pessoa com deficiência sofreram mudanças progressivas, contraditórias e complementares durante os anos e mesmo nos dias atuais.

A Declaração de Salamanca (1994) foi um marco importante para a atual concepção mundial de escolarização da pessoa com deficiência, mais ainda é necessário caminharmos muito para chegarmos à inclusão escolar efetiva e ideal das pessoas. Desenvolvendo e aprimorando os tipos de serviços educacionais com o avanço da tecnologia e formação do profissional.

O Ministério de Educação aponta que as matrículas de alunos PAEE continuam aumentando, mas ainda que se observe este crescimento de matrículas nos dados oficiais, ainda não há evidências de que as diretrizes políticas anunciadas pelos sistemas públicos de ensino estejam sendo bem-sucedidas.

Nosso país carece de estatísticas oficiais que dimensione qual é a demanda de matrículas de alunos PAEE. Sem isso é difícil saber se e o quanto estamos avançando em direção a universalização do acesso a escola de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação.

As estimativas extraoficiais são de que temos cerca de seis milhões de crianças e jovens PAEE em nosso país, ao passo que são apenas cerca de 800 mil as matrículas nesta modalidade de ensino. Portanto, a grande maioria desses estudantes continua a margem de qualquer escola, e a perspectiva da inclusão escolar é sem dúvida uma estratégia política importante para universalizar este acesso.

As estatísticas mais recentes apontam que passa de 300 mil o número de matrículas de alunos PAEE nas classes comuns de escolas regulares. Mas, a maioria das matrículas ainda está concentrada em instituições privadas filantrópicas. Além disso, temos dúvidas sobre os dados oficiais porque os procedimentos de identificação de alunos adotados no censo escolar não são confiáveis, na medida em que não há no país diretrizes claras para a notificação de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação.

Será que os dados estatísticos das matrículas não estariam inflacionados com alunos que não estavam antes sendo contabilizados como especiais, e

que provavelmente já tinham acesso à escola, mesmo antes do anúncio oficial de políticas de inclusão escolar? Quem está identificando esses alunos? Com quais critérios?

Enfim, apesar do otimismo dos anúncios oficiais temos muitos questionamentos sobre a forma como vem sendo implantada a política de inclusão escolar na realidade brasileira.

O que vemos é que ainda se trata de uma política que depende amplamente da boa vontade do professor do ensino comum, o que parece insuficiente para que ela seja bem sucedida.

Mas, o importante é que se analise criticamente ou que se escrutine com vigor os mecanismos políticos que vem sendo implementados, sem deixar de considerar que uma política de inclusão escolar é um imperativo moral para o sistema educacional brasileiro.

Diante deste contexto de incertezas e complexidades que papel tem o professor do ensino comum neste processo?

A inclusão escolar deve ser uma iniciativa do ensino comum, pois não há como se propor uma política ou uma prática baseada neste princípio partindo dos profissionais da educação especial, que serão apenas coadjuvantes neste processo.

Ao professor cabe defender o princípio de que a escola tem que ser para todos, mas que para isso ela terá que mudar!

Embora não exista uma definição de comum acordo sobre a inclusão escolar, há um consenso de que ela demanda uma reorganização das escolas regulares para atender às necessidades das crianças, e que os obstáculos à principais estão na escola e na sociedade e não nos estudantes.

Tal mudança pode começar pela sua atuação que deve ser principalmente aberta a colaboração. Chega de pensar que esta é “a minha sala” e os “meus alunos” e vamos começar a pensar que esta é nossa sala, com nossos alunos e que nossas responsabilidades deverão ser compartilhadas.

Reconhecendo também que muitos dos direitos que estão sendo garantidos na lei, na prática estão sendo negados, é muito importante desenvolver um trabalho de politizar as famílias para que elas lutem pelos direitos de seus filhos. É isso diz respeito à competência ética, política e exige compromisso do educador.

Você futuro professor agora sabe quais são os recursos previstos para a escolarização desses alunos.

Mas na prática você pode se conformar e achar que a escola não é obrigada a ter um intérprete de sinais porque isso é muito caro e se justifica dizendo que há muitos poucos surdos na sua escola!

Você também pode achar que a escola não precisa construir rampas, adaptar banheiros (com portas, espaços de circulação e barras de apoio) e adaptar as condições de acessibilidade dos pátios, porque custam muito, as escolas não tem dinheiro e enfim são poucas as crianças que iriam se beneficiar com tais mudanças.

Enfim, podemos nos conformar achando que ninguém tem culpa das coisas serem assim e que tudo deve ficar como está. A escola não muda, as diferenças continuam sendo sistematicamente excluídas da escola, as desigualdades e injustiças devem se perpetuar para as futuras gerações de crianças e jovens do nosso país.

Mas se sua opção for pela mudança, faça a sua parte ainda que o sistema resista! Lute pelos seus direitos, exija apoio quando for preciso, demande oportunidades de formação continuada, e esteja aberto a aprender a colaborar. Caso os responsáveis pela gestão do sistema educacional se recusem a oferecer os serviços e recursos necessários, oriente os familiares para que lutem para garantir os direitos de seus filhos, e se preciso for para que recorram ao Ministério Público para que as leis sejam cumpridas.

2.5 Estudos complementares

- a) Para aprofundar seu conhecimento sobre o conceito de deficiência indicamos as publicações da Organização Mundial da Saúde (OMS) que vem publicando regularmente manuais sobre o assunto para padronizar definições e classificações. Sua mais recente publicação trata de uma classificação detalhada contendo todas as categorias, definições e seus respectivos critérios de inclusões e exclusões. Muito embora os documentos da OMS não apresentem definições com propósitos educacionais, eles oferecem um quadro de referência teórica que é adotado em diferentes países. O manual mais recente, denominado como – Classificação Internacional de funcionalidade (CIF) foi publicado em 2003, e encontra-se disponível *on line*.
- b) Para completar a indicação de estudos complementares recomendamos uma consulta ao sítio do “III congresso Brasileiro de Educação Especial”, um evento bienal de âmbito nacional que vem sendo promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. No sítio da terceira versão do evento você poderá acessar mais de 700 trabalhos completos, entre pesquisas e relatos de experiências, que oferecem uma amostra bem representativa da atual realidade da Educação Especial e da inclusão escolar no Brasil. No endereço <http://>

www.cbee3.ufscar.br/ você poderá selecionar o eixo temático de seu interesse, para obter uma lista de títulos e acessar aos artigos completos de todos os trabalhos aprovados e apresentados no congresso.

c) No sítio da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura), você poderá encontrar publicações internacionais, relacionadas a temática da educação inclusiva (<http://www.brasilia.unesco.org/areas/educacao/areastematicas/EducaInclusiva/educaInclusiva>).

d) No Portal do MEC, oferece várias publicações em seu sítio, como por exemplo, textos integrais da legislação nacional, documentos internacionais, dados estatísticos e documentos normativos. O endereço para acesso é: <http://portal.mec.gov.br>.

No endereço <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=157&Itemid=309>, do portal de ajudas técnicas você terá acesso a publicações sobre recursos pedagógicos para alunos com necessidades educacionais especiais.

e) Existe também no Brasil a “Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE”, que é um órgão de Assessoria da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, que é responsável pela gestão de políticas voltadas para integração da pessoa portadora de deficiência, tendo como eixo focal a defesa de direitos e a promoção da cidadania. A política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência é balizada pelas leis Lei nº 7.853/89 e o Decreto nº 3.298/99. No sítio da CORDE (<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/principal.asp>) você poderá ter acesso a documentos interessantes relacionados às políticas públicas brasileiras para as pessoas portadoras de deficiências.

f) Recomendamos ainda consultas a dois sítios especializados na área que são:

- REDE SACI- www.redesaci.org.br
Organização que atua como facilitadora da comunicação e da difusão de informações sobre deficiência, visando a estimular a inclusão social e digital, a melhoria da qualidade de vida e o exercício da cidadania das pessoas com deficiência.
- DefNet - <http://www.defnet.org.br/>
Trata-se de uma Organização Não Governamental (ONG), sem fins lucrativos, que mantém um banco de dados on line sobre pessoas com deficiências com foco na questão da inclusão social.

2.5.1 Saiba mais

Você sabia que a Universidade Federal de São Carlos criou o primeiro curso de pós-graduação em Educação Especial no país?

O Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPG-EEs) da UFSCar foi criado em 1978, e hoje mantém os cursos de mestrado e doutorado, além de acumular uma experiência de mais de 30 anos de formação de pesquisadores e docentes universitários para esta área. O mais curioso é que até o presente ele é o único programa específico desta área no país.

Entretanto, há vários outros centros de pesquisa que hoje produzem conhecimento e fornecem oportunidades de formação em nível de mestrado e doutorado, na área de Educação Especial. Tais centros se vinculam a linhas de pesquisas de programas de pós-graduação das áreas maiores, e entre eles destacamos: Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Estadual de Londrina, Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Muito embora o país esteja bem servido de curso de pós-graduação, o mesmo não se pode dizer da formação em nível de graduação.

A política de formação de professores para atuar na Educação Especial sempre foi ineficiente, e começou na década de 1960 com o Ministério da Educação repassando verbas para os estados proverem cursos emergenciais para professores em atuação.

Na década de 1970 é que começaram a surgir propostas mais contundentes no ensino superior, mas ainda assim como experiências pontuais. Podemos exemplificar com a criação do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria e, no Estado de São Paulo, a implantação do modelo de formação em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial.

Entretanto, com a reforma do curso de Pedagogia em 2005 (Aguiar, Brzezinski, Freitas, Silva e Pino, 2006), foi extinta a habilitação em Educação Especial, e muitos cursos que antes formavam professores para a Educação Especial hoje se encontram extintos. Desde então nenhuma proposta oficial foi recomendada pelo MEC em plena era da “inclusão” acentua-se a precariedade da política de formação de professores para a Educação Especial!

Mas as universidades são autônomas e podem propor novos cursos, e considerando a situação precária da área, alguns docentes do PPGEES da UFSCar propuseram a criação de um novo curso de graduação, uma Licenciatura em Educação Especial para iniciar em 2009.

Assim, no momento temos apenas duas universidades com cursos de graduação em todo o país para formar professores de Educação Especial, o da UFSCar e o da UFSM, enquanto que se proliferam os cursos de especialização da iniciativa privada, que não submetidos a nenhum controle de qualidade e que atendem mais aos interesses mercadológicos do que as necessidades de formação da área. Além disso, permanece em vigor as iniciativas do MEC de patrocinar cursos emergenciais de curta duração para professores em exercício, perpetuando desta forma a precariedade da formação e o amadorismo da atuação nesta área.

No tocante a formação de professores do ensino comum, seja nos cursos de Pedagogia ou em cursos de Licenciatura, a formação para a inclusão escolar também é precária, pois muitos cursos sequer oferecem uma única disciplina sobre o assunto. A consequência disso é que todo ano as universidades formam um contingente enorme de professores que desconhecem o fato de que podem se defrontar com alunos com deficiências, ou transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação em suas salas de aula.

Assim, o momento atual demanda uma resposta mais contundente das universidades brasileiras e dos gestores da política educacional para que se avance na implementação de uma política de inclusão escolar na realidade brasileira.

2.5.2 Outras referências

Apresentamos como referências adicionais uma lista de filmes cujas histórias têm pessoas com deficiências como personagens. Como vocês sabem o cinema é um importante meio de formar opiniões e ao assistir a um filme. Assim, preste atenção na concepção de deficiência que eles veiculam. Note que a grande maioria são dramas, e isso não ocorre por acaso, pois durante séculos, a deficiência foi tida como uma tragédia pessoal. Em outros filmes você verá exemplos de superação de barreiras, ou de curas milagrosas e reflita sobre as mensagens que eles veiculam, e se as representações de deficiência que eles contém contribuem para superar preconceitos e estigmas.

- *Filmes sobre deficiência física:* A História de Brooke Ellison, Amargo Regresso, Carne Trêmula, Casamento Proibido, Dr. Fantástico, Feliz Ano Velho, Frida, Nascido em 4 de Julho, O Despertar para a vida, O Domador de Cavalos, O escafandro e a borboleta.
- *Filmes sobre deficiência visual:* Além dos Meus Olhos, A Maçã, À primeira vista, Blink - num piscar de olhos, Castelos de Gelo, Dançando no Escuro, Imagens do Paraíso, Janela da Alma, Liberdade para as Borboletas, Perfume de Mulher, O livro de Eli.

- *Filmes sobre deficiência mental*: A Casa, A Cor do Paraíso, Gilbert Grape – Aprendiz de Sonhador, Forrest Gump - O Contador de História, George - o Oitavo Dia, Homens e Ratos, O Selvagem do Aveiron, Os Dois Mundos de Charly, Simples Como Amar, Ratos e Homens, Uma Lição de Amor, Meu nome é rádio.
- *Filmes sobre Síndrome de Down*: After Life, De Luto à Luta, Sem medo da Vida.
- *Filmes sobre deficiência auditiva*: A Música e o Silêncio, Belinda, Filhos do Silêncio, Mr. Holland, Adorável Professor, Som e Fúria, Tortura Silenciosa.
- *Filmes sobre Paralisia Cerebral*: Gaby uma História Verdadeira, Como uma Borboleta, King Gimp, Meu Pé Esquerdo, Uma Razão para Viver
- *Filmes sobre autismo*: Código para o Inferno, Meu Filho Meu Mundo, O Gênio do Videogame, O Inocente. O Segredo de Adam, Prisioneiro do Silêncio, Rain Man, Retrato de Família, Shine – O Brilhante, Tempo de Espera, Testemunha do Silêncio, Um Certo Olhar, Uma Criança Diferente, Uma Família Especial, Uma Viagem Inesperada, Por Fora, Por Dentro, O Enigma das Cartas.
- *Diversos*: Óleo de Lorenzo - (Rara Doença Cerebral Degenerativa) Epidemia, Eterno Amor (Poliomielite), Feliz aniversário Talidomida, Nascido Anormal (Deficiência e uso da Talidomida)

2.6 Referências bibliográficas

AGUIAR, M.A.S.; BRZEZINSKI, I.; SILVA, M.S.P.; PINO, I.R. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2009.

AMARAL, L. A. Histórias da Exclusão - e de Inclusão? Na Escola Pública. In: *Conselho Regional de Psicologia*. (Org.). Educação Especial em Debate. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, v., p. 11-22, 1997.

AMARO, Keila Pires *O tratamento do deficiente mental em instituições: uma análise crítica a partir da psicanálise lacaniana*. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ARANHA, Maria Salete Fábio. *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos* / Maria Salete Fábio Aranha. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 5 v. : il. color.

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. (org.) *Educação especial: temas atuais*. Marília: UNESP, 2000, p.1-11.

BAUWENS, J.; HOURCADE, J. J. *Cooperative teaching: rebuilding the schoolhouse for all students*. Austin: TX: Pro-Ed, 1995.

BOUDENS, Emile. *Ensino em casa no Brasil*. 2002. Disponível em <<http://apache.camara.gov.br/portal/arquivos/Camara/internet/publicacoes/estnottec/pdf/200417.pdf>> acesso em: 24. out. 2008.

CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton L. *Constituições do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1981.

BRASIL/MEC. *Lei n. 4.024/61. Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1961.

_____. *Lei n. 5.692/71. Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º. e 2º. Graus*. Brasília, 1961.

_____. *Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL/MEC/SEESP. *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas – Brasília* : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/recomendacoes.pdf>

BRASIL/CORDE. *Lei n. 7.853/89. Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf>. Acesso em: 01/10/08.

BRASIL/MEC. *Lei n. 8.069/90. Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf. Acesso em: 01/10/08.

BRASIL/MEC/Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, 1994.

BRASIL/CORDE. *Lei n. 10.098/94. Promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098.pdf>. Acesso em: 01/10/08

BRASIL/MEC. *Lei n. 9.394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 01/10/08.

_____. *Lei n. 9.424/96. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9424.pdf>. Acesso em: 01/10/08.

BRASIL/CORDE. *Decreto n. 3.076/99. Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3076.pdf>. Acesso em: 01/10/08.

BRASIL/MEC. *Decreto n. 3.298/99. Política Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>. Acesso em: 01/10/08.

_____. *Resolução CNE/CNB n. 2/01 de 11 de Fevereiro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/resolucaocne.pdf>. Acesso em: 01/10/08.

_____. *Lei n. 10.436. Língua Brasileira de Sinais - Libras*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>. Acesso em: 01/10/08.

_____. *Lei n. 10.845/04. Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas portadoras de deficiência.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10845.pdf>. Acesso em: 01/10/08.

_____. *Decreto nº 5.296/04 - Regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098 com ênfase na Promoção de Acessibilidade.* Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf>> acesso em 29 set. 2008.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília: Secretaria de Educação Especial-MEC. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica.* *Cad. Pesqui.*, Jan./Apr. 2005, vol.35, no.124, p.11-32. ISSN 0100-1574.

ÉDLER-CARVALHO, R. Políticas em Educação Especial. In E.J. Manzini. *Inclusão e acessibilidade.* 1. ed. Marília: ABPEE, 2006.

FERREIRA, J.R. (2004). Políticas públicas e a universidade: uma avaliação dos 10 anos da Declaração de Salamanca. In S. Omote (Org.) *Inclusão: intenção e realidade.* Marília: Fundepe.

FERREIRA, W. B.. Inclusão x Exclusão no Brasil reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: *Inclusão e educação.* David Rodrigues. (Org.). 1ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 2006, v., p. 211-238.

FRENCH, N. K. (2002). *The Shifting Roles of School Professionals.* Corwin Press.

GARDOU, Charles e DEVELAY, Michel. *O que as situações das deficiências e a educação inclusiva “dizem” às ciências da educação.* In: *Revista Lusófona de Educação*, nº 6, 2005, Lisboa – Portugal. 31 – 45 p.

GLAT Rosana e FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. *Da Educação Segregada À Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira.* *Inclusão - Revista da Educação Especial - Out/2005.* P. 35 a 39.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *Filosofia e história da educação brasileira.* Barueri – São Paulo: Manole, 2003.

JANNUZZI, Gilberta. *A educação do deficiente no Brasil.* Campinas: Autores Associados, 2004.

_____, G. *A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil.* 2a. ed. Campinas: Editora Autores Associados 1992.

LOURENÇO, Gerusa F. *Protocolo para avaliar a acessibilidade ao computador para alunos com Paralisia Cerebral.* 2008. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) -UFSCar, 2008.

MARQUEZAN, Reinoldo. *O discurso sobre o sujeito deficiente produzido pela legislação brasileira.* 2007. 175f. Tese (Doutorado em Educação) -UFRGS, Porto Alegre, 2007.

MAZZOTA, M. J. da S. *Fundamentos de educação especial.* 1. ed. São Paulo: Pioneira, 1982.

_____. *Políticas de educação especial no Brasil: da assistência aos deficientes à educação escolar.* 1994. 173f. Tese (Livre-Docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

_____. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.* 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

- _____, M. J. da S. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. 5a. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- MENDES, E.G.;. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*, Revista Brasileira de Educação v. 11, n. 33, set./dez. 2006.
- _____. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E.J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília-SP: ABPEE, 2006.
- _____. Breve histórico da educação especial no Brasil. In: Revista *Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010
- _____.; NUNES, L.R.O.; FERREIRA, J.R. Integração/Inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In Francisco de Paula Nunes Sobrinho (org). *Inclusão Educacional: pesquisas e interfaces*. Rio de Janeiro: Livre Expressão. 2003.
- _____.; ALMEIDA, M.A.; HAYASHI, M.C.I. *Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara: Junqueira& Marins Editores. 2008.
- ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Declaração da Guatemala. *Convenção da Organização dos Estados Americanos*, 2001. disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>> acesso em 29. Set. 2008.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS), CIF – *Classificação Internacional de funcionalidade*. 2003. Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/especial/CDI_publicacoes.asp> acesso em: março.2008.
- NUNES, L.R.D.P., et. al. *Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação*. Rio de Janeiro: [s.n.]. Volume III, Séries Questões Atuais em Educação. 1998.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS), CIF – *Classificação Internacional de funcionalidade*. 2003. Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/especial/CDI_publicacoes.asp> acesso em: março. 2008.
- SILVA, A. F. *Inclusão: o paradigma do século 21*. Revista da Educação Especial, Out/2005
- _____, A. F. *A inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: deficiência física*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- STAINBACK, S. e STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução: Lopes, M. F. Editora: Artmed, Porto Alegre, 1999.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=159&Itemid=311>> Acesso em: 3.jun.2007.
- WESS M. P e LLOYD J. *Teacher Education and Special Education*, Volume 26, nº 1, p. 27-41, 2003
- ZARDO, Sinara Pollom. *O Desenvolvimento Organizacional das Classes Hospitalares do RS: uma análise das dimensões econômica, pedagógica, política e cultural*. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

UNIDADE 3

Como lidar com a diversidade do aluno
público alvo da Educação Especial na escola
e na sala de aula

3.1 Primeiras palavras

“Cada professor deve ser capaz de desenvolver seu próprio estilo de ensino como cientista, artista e líder que é na sua sala de aula, além de ampliar seu repertório de táticas de ensino para criar uma verdadeira comunidade de aprendizagens nas escolas”. (FALVEY; GIVNER; KIMM, 1997, p. 164).

Na unidade II sobre *Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil* nós discutimos como a política brasileira sobre inclusão escolar se desenvolveu ao longo de nossa história. A partir dessa discussão vamos abordar agora algumas questões sobre como pode ser traduzido o princípio da inclusão escolar na prática. Especificamente vamos discutir como lidar com a diversidade do aluno público alvo da Educação Especial (PAEE) na escola e na sala de aula.

Os objetivos dessa unidade são voltados para a aquisição de habilidades e de conhecimentos sobre estratégias pedagógicas que favorecem a participação e aprendizagem de crianças e jovens com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação em classes comuns.

3.2 Problematicando o tema

Imagine a seguinte cena:

É o seu primeiro dia de aula você está muito contente por lhe ter sido atribuída uma classe! A partir de agora você terá a responsabilidade de proporcionar oportunidades de aprendizagem para que 30 crianças tenham acesso ao conteúdo curricular que o projeto pedagógico de sua escola estipula. Você entra na classe esperançosa(o), receosa(o), mas muito animada(o). E a primeira coisa que você vê é uma criança com paralisia cerebral usando óculos, que mais parece um fundo de garrafa. Ele lhe sorri. Seu olhar viaja então para a turma. Daí você percebe que exceto a criança da cadeira de rodas, nenhuma outra está sentada em seu lugar! Então você se apavora. E agora? O que eu vou fazer para essas crianças permanecerem sentadas? E como vou dar atenção para este aluno com paralisia cerebral e lidar com o resto da turma? Será que ele enxerga? Será que ele ouve? Do que está rindo? Será que Ele vai ao banheiro sozinho? Será que se alimenta sozinho? Será que vai ser capaz de aprender a ler e escrever? Será que eu vou conseguir ensiná-lo?

É de fato uma cena com potencial para apavorar até professores experientes! E nós poderíamos imaginar esta mesma cena substituindo a criança com paralisia cerebral por um aluno com autismo, ou surdo, ou cego, enfim com toda a variedade de alunos do público alvo da Educação Especial que poderá eventualmente fazer parte de sua classe.

Como lidar com este aluno? Mais do que isso, como ensinar turmas tão heterogêneas? Neste tópico vamos justamente apresentar e analisar as estratégias que podem ser adotadas pela escola, ou em sala de aula, e que irão favorecer indistintamente a participação e a aprendizagem de todas as crianças de uma classe heterogênea.

3.3. Texto básico para estudo

O conteúdo desta terceira e última unidade foi organizado em quatro tópicos, a saber:

- Estratégias para o Sistema Escolar: aqui trataremos das ações de responsabilidade do sistema educacional e da escola para favorecer a construção de sistemas mais inclusivos.
- Estratégias de Sala De Aula: Adentrando a sala de aula vamos abordar neste e nos próximos tópicos algumas estratégias a serem utilizadas pelo professor dentro da sala de aula, envolvendo arranjos e modos de organizar as tarefas e as instruções
- Adaptações Pedagógicas: Neste tópico iremos oferecer alguns princípios para tomar decisões sobre currículo, avaliação e organização da aula.
- Manejo da Classe: para finalizar vamos discutir a questão da disciplina e de estratégias para manejo de uma turma de alunos.

3.3.1 Estratégias para o sistema escolar

O Sistema Escolar é composto por várias instituições e órgãos da administração pública.

O Ministério da Educação é o órgão máximo da administração escolar, estando a ele submetida hierarquicamente a Secretaria de Educação Especial. Após a esfera federal, vêm os estados, tendo cada um deles sua própria Secretaria de Educação, e órgãos específicos para trabalhar a educação especial e suas necessidades. Cada estado tem também seus municípios, e cada um deles também tem sua secretaria e órgãos de assessoria.

A posição do setor de Educação Especial no organograma das secretarias estaduais e municipais de Educação é muito variada e podemos encontrar inclusive municípios que não tem uma divisão específica para lidar com esta questão.

De qualquer modo, quando nos referimos a Sistema Escolar estamos falando de um sistema que engloba uma vasta gama de profissionais hierarquicamente distribuídos e com funções variadas.

Cabe lembrar novamente que a Educação Especial está relacionada a todo o processo de escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, e superdotação/altas habilidades, seja essa escolarização em escolas regulares, especiais, profissionalizantes, etc., e se relaciona, portanto com todo o sistema escolar.

Portanto, quando consideramos as ações do sistema escolar devemos considerar a estruturação desse sistema em cada município, ou a rede completa de serviços, contando com as instituições e órgãos disponíveis no Estado e municípios para a prestação de serviços para pessoas em situação de deficiência (MANZANO, 2001).

Mas como um município pode construir sua política de inclusão escolar? De muitas formas e lançando mão de várias estratégias, mas pensando especificamente na construção de sistemas educacionais inclusivos cabe destacar quatro tópicos:

- A interação entre os sistemas,
- A organização do ambiente escolar visando à acessibilidade,
- A organização da rotina escolar e
- O estabelecimento de redes com a formação de parcerias de colaboração com outros profissionais, família e gestores; organização e disponibilização de serviços complementares

A interação entre os sistemas sociais

Para desenvolver-se a criança depende de diversos sistemas sociais dos quais se destacam: a família, a escola, a comunidade e o ambiente de trabalho (MANZANO, 2001).

A família se configura o sistema básico e importantíssimo para o desenvolvimento infantil. A família é um componente no trabalho desenvolvido pela equipe da escola junto a crianças, e nosso trabalho é buscar nessa relação uma parceria entre família, escola e sistema escolar.

A escola é uma instituição na qual a criança desenvolve habilidades e adquire conhecimentos que jamais teria oportunidade de vivenciar em outros ambientes (VYGOTSKY, 1998). Isso porque é nesse ambiente que se encontram ferramentas e estruturas que fornecem a essa criança a oportunidade de conhecer a história das comunidades as quais faz parte, desenvolver suas habilidades sociais e estruturar suas habilidades a partir da realidade a sua volta. Ela é responsável por fornecer a essa criança o acesso a um mundo infindável de possibilidades, as quais são adquiridas no convívio com a diferença, com o diferente e principalmente de forma cooperativa e colaborativa: ao envolver-se com o outro a criança traz para o ambiente escolar suas características e contribuições e recebe do outro em contrapartida.



Figura 20. Convívio com a diferença

Fonte: <http://pro.corbis.com/>. Acesso em 06 Fev. 2009.

A comunidade funciona como o eixo norteador para que a criança vivencie o que é uma sociedade, suas regras e conceitos. Para a criança em situação de deficiência é o momento de adquirir experiências sobre como se integrar às atividades sociais, como interagir com os papéis e principalmente como se reconhecer nessa realidade. É na vivência da própria comunidade que as crianças vão estabelecer seus primeiros contatos com o trabalho e sua perspectiva socializadora.

Em nosso grupo social o trabalho é essencial para a vivência de papéis. Nesse sentido a escola fornece aos seus alunos um vasto mundo de experiências que garantirão a ele habilidades posteriormente necessárias e exigidas pelo mercado. Para cada pessoa existe um perfil de trabalho e para cada trabalho um perfil de funcionário. As pessoas em situação de deficiência podem e devem ser inseridas no mercado de trabalho para que possam vivenciar papéis sociais com autonomia, autoestima e assertividade. E é sobre a preparação para esse mundo e suas escolhas que vamos discutir agora as estratégias em educação que podem e devem ser utilizadas para facilitar o acesso das pessoas em situação de deficiência ao aprendizado e ao conhecimento (MANZANO, 2001).

Por muito tempo em nosso país costumamos pensar na educação escolar formal como aquela que se iniciava em torno dos sete anos de idade e ia até o final da adolescência. Na atualidade, apesar dos avanços políticos, e de termos garantido em nossa constituição o direito a educação gratuita, na prática temos ainda uma definição de faixa de escolaridade obrigatória, que é a do ensino fundamental de nove anos, ficando os demais níveis (educação infantil, ensino médio e superior) na dependência do voluntarismo dos sistemas locais de educação.

Um dos principais desafios nas reformas educacionais mais recentes de muitos países tem sido a ampliação do acesso a programas educacionais nos sistemas educacionais públicos, para crianças pequenas e para os jovens.

No caso específico das crianças com deficiência há mais de 30 anos é reconhecida a importância de um processo educacional formalizado, que vai além da educação proporcionada pela família, que na literatura vem sendo chamado de intervenção precoce ou essencial (GURALNICK 1997 e 2001). Os benefícios deste tipo de intervenção precoce no desenvolvimento dessas crianças, segundo Kolucki (1999) seriam:

- Quanto maior o grau e a duração da privação de estimulação (visual, auditiva e de movimento) mais permanente se torna a limitação;
- A limitação vai além do sentido privado e se estende também para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional;
- Na maioria das condições limitantes, o momento para iniciar a intervenção é crítico, sendo que a intervenção (de tratamentos clínicos a processos educacionais) é mais bem sucedida quando feita nos primeiros anos de vida.
- A experiência afeta o desenvolvimento, e inclusive o tamanho e a estrutura do cérebro, e é imperativo que as crianças sejam diagnosticadas o mais precocemente possível para que recebam atendimento que potencialize ao máximo seu desenvolvimento.

Assim, a intervenção precoce está fundamentada na premissa de que crianças com dificuldades demandam serviços (por exemplo, estratégias instrucionais, tratamentos terapêuticos, equipamentos especiais ou estimulação ambiental), que vão além do que normalmente se encontra disponível no ambiente familiar para a maioria das crianças (BAILEY, MCWILLIAM, BUYSSE e WESLEY, 1998).

Assim, para que um sistema seja inclusivo seria necessária a organização de serviços de intervenção precoce para garantir educação formalizada para crianças com deficiências e/ou de risco desde o nível do subsistema da

Educação Infantil. Embora tais programas tenham sido tradicionalmente organizados de modo separado, a perspectiva da inclusão escolar, impõe justamente o desafio de tornar os programas regulares de atenção à criança, em creches e escolas de educação infantil, extensivos para aquelas do público alvo da educação especial.

Na etapa do ensino fundamental a escolaridade é obrigatória e pelo menos na legislação, já é extensiva para crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação, que podem hoje frequentar a escola de seu bairro, para onde iriam se não fossem consideradas como estudantes especiais. Entretanto a mera inserção dessa criança ou jovem na classe não é suficiente para atender suas necessidades diferenciadas.é preciso portanto prover os apoios à escolarização que ela demandam.

E para além do ensino fundamental, é preciso prever também a possibilidade de escolarização dos jovens com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação no ensino médio e superior.

No caso do ensino médio, e considerando-se a perspectiva da inclusão escolar, é fundamental que tais jovens tenham a possibilidade de acesso a escolas comuns, sem que tenham que ir para instituições especializadas a fim de obter alguma oportunidade de formação para o trabalho competitivo.

No caso específico do acesso ao ensino superior, em vários países, inclusive no Brasil, já se discute a necessidade de políticas de discriminação positiva, também conhecidas como ações afirmativas, que oportunizam reservas de vagas e mecanismos diferenciados de acesso e permanência de alunos PAEE neste nível de ensino.



Figura 21. Acesso ao Ensino superior

Fonte: <http://office.microsoft.com/pt-br/clipart/default.aspx>. Acesso em 06 Fev. 2009.

Enfim, sistemas de ensino são mais ou menos inclusivos, dependendo da quantidade e qualidade das oportunidades educacionais que eles oferecem para que seus alunos completem o percurso completo de escolarização. Eles também serão mais ou menos inclusivos dependendo de se incorporam ou não todos os segmentos da sociedade em todos os níveis previstos do processo educacional.

Organização do ambiente escolar visando à acessibilidade

O ambiente escolar não foi planejado para ser acessível a todos. Vejam por exemplo, a quantidade de escadas, a abertura estreita dos batentes, os tipos de maçanetas das portas, as informações predominantemente visuais, etc. Enfim, há várias características que simbolizam que se trata de locais destinados a alguns poucos, e na medida em que aumentamos a complexidade do nível de ensino, mais reduzido ainda se torna o acesso.

Mas, se o ambiente escolar deve ser estruturado de modo a fornecer o princípio básico da inclusão escolar, é preciso atender seu conceito básico: a acessibilidade.

Acessibilidade é um conjunto de pressupostos que visa garantir a todos os cidadãos mecanismos de acesso aos diversos setores sociais, seja ele a escola, a saúde, o lazer, o trabalho e abrange as estruturas necessárias para essa finalidade.

No ambiente escolar acessibilidade às pessoas em situação de deficiência significa garantir a essas crianças e jovens mecanismos, primeiro de acesso físico e segundo de acesso pedagógico.

Quanto ao ambiente físico a escola deve fornecer ao aluno um ambiente seguro e confortável para o aprendizado. Deve garantir também que todos os alunos possam frequentar e se movimentar na escola em acordo com as atividades que realizam (poder deslocar-se de modo a desempenhar as mesmas atividades que seus colegas, como frequentar as aulas de educação física, por exemplo) e segundo seus interesses (deslocar-se ao pátio, à diretoria, ao banheiro) (MANZANO, 2001).

Além da acessibilidade física é preciso garantir que todos os estudantes tenham acesso aos mecanismos necessários para que possam ter acesso ao currículo, e isso requer que a escola tenha como prover os recursos humanos e materiais necessários para responder as necessidades diferenciadas destes alunos.

Organização da rotina escolar

Para atender a um grupo heterogêneo de alunos muitas escolas criam mecanismos excludentes que devem ser combatidos.

A formação por ciclo ou série de turmas “fortes”, “médias” e “fracas”, por exemplo, tem sido uma prática excludente porque desvaloriza a diversidade,

busca uma homogeneidade utópica através do agrupamento de alunos segundo suas supostas competências, e é uma sistemática que perpetua a desigualdade na medida em que dá mérito a pessoas que já são e continuaram sendo privilegiadas pela sociedade. Enquanto isso, aqueles alunos cuja mudança no destino mais dependem da escola são praticamente marginalizados, desde o início de seus percursos escolares.

Outros mecanismos de exclusão se encontram no tratamento discriminatório concedido a alunos de diferentes turnos, quando, por exemplo, os alunos do período noturno são mais prejudicados com um currículo diminuído pelo fato de trabalharem, ou mesmo no arranjo da sala de aula, quando os professores separam em fileiras ou grupos de alunos “fortes”, “médios” e “fracos”, para melhor trabalhar com a turma.

No caso de alunos problemas, por exemplo, a exclusão pode tomar uma forma mais branda, na forma de suspensão, ou mais radical, se a medida é de expulsão. Em ambos os casos a medida tomada tem pouco a contribuir para a formação do aluno, mas serve mais para livrar a escola de alunos indesejáveis e perseverar na busca da homogeneidade.

No caso específico de alunos do PAEE que conseguem acesso a matrícula e ingressam numa escola, uma das formas sutis de exclusão tem sido feita a partir de retiradas regulares deles da classe comum para receberem o chamado atendimento especializado, e tal tratamento sofre críticas porque quando retirados eles deixam de ter contato com seus pares sem dificuldades, perdem o programa curricular da classe comum, têm diminuídas suas oportunidades de desenvolvimento social, além disso, favorecer o estigma da diferença e da educação em classes separadas.

Assim, na perspectiva da inclusão escolar o foco da Educação Especial tem se voltado para garantir a inserção na classe comum, reduzindo ao máximo os programas de retirada, e implementando estratégias para expandir os apoios centrados na própria classe comum, incluindo os serviços de consultoria de profissionais a professores do ensino comum e o ensino colaborativo, com parceria entre professores do ensino regular e especial.

A rotina escolar exige que a escola esteja preparada para receber o aluno PAEE, considerando, como já vimos, que este tipo de aluno precisa de adaptações em dois níveis de organização: mudanças no ambiente físico propriamente dito e as acomodações no ambiente de sala de aula (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

As mudanças no ambiente físico visam estruturar esse ambiente para que todas as crianças tenham acesso ao conteúdo, para isso disponibilizando ferramentas físicas ou estruturais. Stainback e Stainback (1999) propõem como

mudanças no ambiente físico ajustar o ritmo das atividades ampliando as exigências de tempo, variando frequentemente as atividades, permitindo interrupções, enviando textos para casa para exame prévio e fornecendo à família um conjunto de textos e de materiais para exame e revisão prévios.

As acomodações no ambiente dizem respeito às estratégias diretas na acomodação dos alunos em sala de aula e à estruturação dessas acomodações na dinâmica da sala. Estratégias como acomodar a disposição da cadeira em acordo com as necessidades da criança (mais próximo ao professor, mais próximo ao colega tutor, mais próximo ao banheiro), alterar a disposição física para reduzir as distrações e garantir o acesso físico (organizar a sala garantindo que os alunos possam se locomover independentemente dos recursos que utilizem em sala), ensinar os alunos a usarem eficientemente o espaço, considerar a iluminação para os alunos poderem enxergar, são estratégias apontadas como importantes para serem utilizadas na dinâmica da sala.

Cada criança exige da equipe da escola estratégias próprias de adaptação, e com as crianças com deficiência essa realidade não é diferente (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Quando necessário prove apoio, Erwin & Schreiber (1999) propõe As seguintes questões para definir os suportes necessários: quais são as expectativas atuais para o grupo das outras crianças, e o que a criança com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação está precisando no momento para ter experiências positivas e similares?

Os apoios podem ser: assistência de outras pessoas (colega, adultos), adaptação do ambiente, adequação de materiais, ou qualquer outra estratégia que assegure participação ativa e significativa nas atividades; interações efetivas com os colegas e integração no grupo; produza resultados significativos e que, e que estejam consistentes com o clima e a cultura da situação natural, sendo que as necessidades variam dependendo da situação e das características do estudante.

Erwin & Schreiber (1999) sugerem que sejam seguidos os seguintes princípios na definição dos apoios:

- O apoio deve ser o mais comum, não-estigmatizante, e cuidadoso possível.
- É preferível o apoio fornecido preferencialmente pelos colegas.
- As famílias devem estar envolvidas na identificação dos apoios.
- Deve existir um clima que promova a pertinência e o espírito de comunidade, sem que nenhuma criança fique isolada ou estigmatizada.

- A fonte mais importante de avaliação deve ser a própria criança especial que deverá manifestar suas prioridades, preferências, aversões, e interesses.
- O apoio deve refletir o direito das crianças de exercer controle além do ambiente e de suas próprias vidas.

Estabelecimento de parcerias

Mas você pode ainda estar se perguntando: como saberei prover as adaptações necessárias para que meu aluno receba o tratamento necessário na minha sala e na minha escola?

A resposta a esta questão não é simples e por isso esta não é uma tarefa que você fará isso sozinha(o). Aqui, o principal foco de atuação no ambiente escolar são as parcerias a serem estabelecidas entre professores, pais, alunos e demais profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, pedagogos e todos os outros que possam vir a fornecer importantes contribuições à dinâmica da escola.

A família é o eixo estrutural desse sistema e é a partir dela que todas as parcerias devem ser estruturadas. A família pode fornecer a você professor a maioria das informações sobre as necessidades da criança e principalmente sob quais condições ela é mais hábil em seu contexto.

Após contato com a família é necessário conhecer a sua escola e os sistemas de apoio que ela lhe oferece ou deveria oferecer.

A rede de ensino a qual você se vincula deve possuir um sistema de apoio com profissionais de diversas áreas responsáveis por receber encaminhamentos, prover capacitações e esclarecer dúvidas sobre as suas dificuldades.

Hoje não trabalhamos mais com a perspectiva de individualismo, mas sim com a necessidade da cooperação, do trabalho em grupo e coletivo e da divisão de responsabilidades.

O ideal é que não haja mais uma relação hierárquica entre os profissionais que auxiliarão você a dar respostas às necessidades de seus alunos. Eles devem ser seus parceiros, devem compartilhar com você a vivência das dificuldades principalmente por ser você professor, o profissional que lida diretamente com a turma, e conseqüentemente o profissional mais habilitado para discutir sobre ela.

Esta nova forma de se trabalhar baseia-se no princípio da colaboração e no caso da parceria colaborativa entre professores e profissionais, esta pode ser efetivada por meio do processo de consultoria com o objetivo de promover habilidades sociais em sala de aula, desenvolver e monitorar a implementação de planos de intervenção comportamental e promover práticas de aprendizagem social, emocional e comportamental (PATERNITE; JOHNSTON, 2005).

Kampwirth (2003) define consultoria como um processo no qual uma pessoa (consultor) desenvolve intervenções que objetivam a solução de problemas em conjunto com um consultante, que é o responsável por executar as intervenções recomendadas. O termo colaboração é utilizado quando duas ou mais pessoas trabalham juntas e são igualmente responsáveis pela implementação da intervenção.

O poder das equipes colaborativas encontra-se na sua capacidade para fundir habilidades únicas de educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas, promover apoio mútuo e compartilhar responsabilidades. Para ser significativo, o trabalho colaborativo requer apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha de saberes, sendo que nenhuma das partes deve considerar-se melhor que a outra (WOOD, 1998).

A consultoria colaborativa escolar é um processo no qual um consultor escolar trabalha, em uma relação igualitária e não hierárquica, com o consultante, auxiliando-o em seus esforços para tomar decisões e executar planos que devem atender os interesses do aluno.

Mas, você deve estar se perguntando: onde posso encontrar esses profissionais?

Geralmente a rede de assistência do sistema escolar ao qual você pertence ou à rede de seu município e estado, possui profissionais especializados. Então comece procurando os recursos disponíveis em sua realidade e proponha a eles uma parceria para viabilizar uma forma de estruturar seu trabalho baseado naquilo que o seu sistema de ensino lhe fornece e nos conhecimentos que você adquiriu.

E será que você encontrará profissionais formados para colaborar e com disponibilidade par vir a sua escola, e conhecer de perto sua sala e as necessidades de seus alunos?

De antemão podemos responder que provavelmente você não encontrará uma situação ideal porquê de modo geral não fomos formados para uma cultura da colaboração.

Os professores estão acostumados a tomar decisões sozinhos e quando não sabem lidar com alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação, acabam ou negligenciando-os na sala, ou dando a eles atividades diferenciadas para ocupar o tempo, ou o que é mais comum tomar alguma medida de encaminhamento que envolva a retirada parcial ou total do aluno da turma.

Os profissionais especializados são formados para se acharem experts, os únicos capazes de atuar com alunos especiais, e em geral, trabalham diretamente

com os alunos que lhes são encaminhados, e nas raras vezes que entram em contato com os professores da classe comum, tendem a querer ensiná-los a como fazer seu trabalho.

Diante deste contexto, o que cabe ao professor? Demandar suporte até obtê-lo, evitar a exclusão do aluno e se livrar do problema, exigir o estabelecimento de parcerias colaborativas e fazer com que a responsabilidade pela educação de todos os alunos seja partilhada por todos os educadores da escola.

3.3.2 Acomodações Curriculares

A escola deve proporcionar meios para que todos possam aprender.

Como visto até aqui, isso envolve o planejamento de estratégias para proporcionar o acesso ao currículo pelos alunos PAEE. Tais **estratégias** devem ir ao encontro das demandas dos alunos e das possibilidades da escola. Assim, baseado em um processo de avaliação adequado, modificações poderão ser proporcionadas para o recebimento desses alunos inclusive na forma de ensinar o conteúdo.



Figura 22. Estratégias diferenciadas para o ensino de alunos do público alvo da Educação Especial.

Fonte: <http://pro.corbis.com/>. Acesso em 06 Fev. 2009.

Para que os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação possam participar de forma efetiva do processo de aprendizagem, formas diferenciadas de ensino, dentro de sala de aula, podem ser utilizadas pelos docentes, além da implementação de diversos recursos e materiais.

Como apresentado, o currículo básico (explícito e implícito) determinado na escola deve ser acessado por todos os alunos, porém o professor precisa ter em mente que estratégias diferenciadas podem ser necessárias conforme os estilos de aprendizagem dos alunos, o que Falvey, Givner e Kimm (1997) denominam de abordagens de ensino personalizadas.

As acomodações curriculares são indispensáveis para viabilizar um trabalho realmente inclusivo em sala. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares publicado pelo MEC em 1998 (BRASIL, 1998), adaptações curriculares são definidas como:

“possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno.” (MEC/BRASIL, 1999, p. 33).

Portanto, as adaptações curriculares são os reajustes que podemos realizar no processo de ensino do aluno, modificando objetivos, metodologias empregadas, emprego de materiais específicos, estratégias de avaliação, etc., sempre com o intuito de que o currículo formal (e o informal!) sejam adequados para atender a diversidade de estilos de aprendizagem e necessidades educacionais presentes no contexto de sala aula, de forma que permita o acesso ao currículo, a participação integral e efetiva em um programa curricular escolar tão comum quanto possível, e ao mesmo tempo o atendimento das peculiaridades e necessidades especiais dos alunos.

Não se trata propriamente de um conceito novo, pois tais adaptações estão presentes durante toda a prática docente. Mas, às vezes elas não são adotadas com tanta frequência quanto seria preciso

Quando propomos, por exemplo, que um aluno pode responder por escrito uma atividade ao invés de oralmente, ou quando prorrogamos o prazo de entrega em alguma ocasião especial, ou quando utilizamos cartões e figuras para ensinar um conteúdo que determinado aluno está apresentando dificuldades, estamos realizando adaptações curriculares conforme as demandas do aluno e os objetivos pedagógicos que traçamos para ele.

Nesse sentido, todo e qualquer tipo de ajuste realizado para o atendimento de um aluno deve ser pautado em um processo adequado de avaliação, que investigue as reais necessidades educacionais do aluno, as propostas do currículo estabelecido, o processo de aprendizagem, o contexto educacional. A avaliação tem como intuito verificar potencialidade e necessidades educacionais dos alunos, e das condições da escola em atendê-lo, e dela deve ser retirado um plano de ação.

Essas informações sustentarão as decisões e caminhos tomados, e como apontado por Oliveira e Machado (2007), as adaptações não devem ocorrer somente no imprevisto, mas devem ser fruto de um processo de planejamento.

Como não há uma fórmula pronta, é necessário que seja estabelecido um processo avaliativo adequado, com a participação de uma equipe de apoio, além de um sistema competente de registro e documentação de todas as decisões tomadas e seus motivos para que as adaptações realizadas sejam realmente eficientes. Reforçamos aqui a necessidade de trabalho em colaboração com outros profissionais da escola e da rede, como exposto anteriormente, de forma a estabelecer parcerias para as tomadas de decisão.

A literatura da área (ZANATA, 2004; OLIVEIRA; MACHADO, 2007) e também os próprios direcionamentos do MEC afirmam que as adaptações curriculares devem estar presentes desde o Plano Municipal de Educação, passando pelo Projeto Pedagógico da Unidade Escolar até chegar ao Plano de Ensino anual e diário feito pelo professor. Elas também devem estar previstas no planejamento educacional individualizado do aluno elaborado previamente pela equipe, que inclui a família,

Há diversas formas de se classificar as adaptações curriculares. Aqui vamos utilizar duas categorias: as adaptações curriculares de Grande Porte (ou Significativas) e as de Pequeno Porte (ou Não-significativas).

As adaptações curriculares de grande porte são definidas como

“ações que são de competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, já que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, etc.” (BRASIL, 2000, p. 9).

As de pequeno porte são:

“modificações menores, de competência específica do professor. Elas constituem pequenos ajustes nas ações a serem planejadas a serem desenvolvidas no contexto de sala de aula....são de responsabilidade e de ação exclusivos do professor.” (BRASIL, 2000, p. 9).

Em outras palavras, as de grande porte são aquelas que envolvem outras esferas além da sala de aula, como a gestão da unidade escolar, a secretaria de educação, de forma a tomar decisões mais complexas para o atendimento a um aluno, como a compra de um equipamento, a contratação de outros profissionais de suporte, a modificação da estrutura física da escola, o estabelecimento de um serviço complementar. As de pequeno porte são modificações mais objetivas, desenvolvidas de forma mais fácil e autônoma pelo professor que acompanha o

aluno, durante o planejamento de uma atividade, a adaptação ou o uso de um material alternativo, entre outras.

Tendo essas diferenças em mente, podemos basicamente classificar as adaptações de grande e pequeno porte em cinco tipos:

1. Adaptações de Acesso ao Currículo,
2. Adaptações de Objetivos,
3. Adaptações do Método de Ensino e da Organização Didática,
4. Adaptações do Sistema ou Processo de Avaliação,
5. Adaptações de Temporalidade.

Primeiramente, iremos apresentar as **adaptações curriculares de pequeno porte** dentro das categorias apresentadas retiradas dos PCN (BRASIL, 1999), reorganizado por Zanata (2004).

- *Adaptação dos objetivos*: se seus objetivos de ensino estiverem muito além das possibilidades do aluno você pode priorizar, retirando ou acrescentando objetivos a serem alcançados no processo de desenvolvimento educacional do aluno, sempre direcionando esforços para que sejam formulados contemplando as características dos alunos e o currículo regular.
- *Adaptação de conteúdo*: caso os conteúdos curriculares sejam excessivos ou com nível de dificuldade que vai além da atual potencialidade do aluno, você pode fazer ajustes nos conteúdos a serem trabalhados, com base nos objetivos traçados, determinando os tipos de conteúdos que serão ministrados, em quais unidades, por meio de quais sequenciações, etc.
- *Adaptação do método ensino e da organização didática*: o foco desse tipo de adaptação está em ensinar de uma forma que o aluno aprenda, ou seja, que seja eficiente ao seu estilo de aprendizagem. Nesse sentido, podem ser alterados os procedimentos de ensino, com introdução de atividades alternativas, complementares, modificações nos níveis e complexidade das atividades propostas, e adaptação dos materiais utilizados, selecionando-os conforme as demandas dos alunos.
- *Adaptação do sistema de avaliação*: a avaliação tem a função de coletar informações que subsidiem decisões sobre quais conteúdos já foram aprendidos pelo aluno, quais ainda não foram, e a necessidade de retomada, de forma a permitir o avanço no processo de ensino a partir da promoção de ajustes necessários às suas demandas educacionais. As adaptações curriculares adaptativas podem ser feitas por meio de

modificações de instrumentos já estabelecidos de avaliação, e também nas diversas possibilidades de expressão da resposta pelo aluno (OLIVEIRA; MACHADO, 2007). Os professores devem estar muito atentos para o processo avaliativo do aluno, por ser uma fonte de informações determinantes para direcionar o processo educacional do aluno.

- *Adaptação da temporalidade*: aqui a ideia é prever maior ou menor tempo para a realização de atividades, ou seja, fazer ajustes no tempo de ensino de determinado conteúdo, a fim de adequar o ensino ao ritmo do aluno.

Enfim, as adaptações de pequeno porte, também chamadas de acomodações (Falvey, Givner e Kimm, 1997), por se caracterizarem como apoios individualizados que visam facilitar o acesso à aprendizagem, e permitem a mudança no tempo, na implementação de equipamentos tecnológicos e de formas de comunicação adequadas as necessidades dos alunos.

Quanto as **adaptações curriculares de grande porte**, envolvem modificações mais amplas, que muitas vezes requerem investimento de recursos humanos e materiais com participação de instâncias político-administrativas, e é imprescindível que a tomada de decisão seja a mais assertiva possível. Dentro das categorias apresentadas retiradas dos PCN de 1999, reorganizado por Zanata (2004), as adaptações de grande porte podem ser:

- *Adaptações de acesso ao currículo*: modificações na estrutura física da escola e da própria sala de aula, aquisição de mobiliário específico, aquisição de equipamentos necessários para o aluno, capacitação dos professores, mobilização de outros profissionais para o trabalho em conjunto.
- *Adaptação dos objetivos*: possibilidade de eliminação de objetivos básicos determinados no currículo ou acréscimo de outros específicos, de modo a complementá-los. Para tanto, deve ser priorizar durante o processo de avaliação quais são os objetivos mais significativos para a vida do aluno, enquanto cidadão.
- *Adaptação de conteúdo*: alteração de conteúdos específicos, eliminando-os ou acrescentando-os, de modo a ir ao encontro dos objetivos educacionais traçados para o aluno.
- *Adaptação do método ensino e da organização didática*: adoção de métodos de ensino específicos aos estilos de aprendizagem do aluno; organização diferenciada da sala de aula, com número determinado de alunos, definição da sistemática de trabalho em parcerias entre professores da educação regular e especial e demais profissionais envolvidos.

- *Adaptação do sistema de avaliação:* as possibilidades de adaptações de grande porte nesse sentido dizem respeito à adoção de um processo de avaliação contínuo ou diferenciado, conforme os planos de ação traçados.
- *Adaptação da temporalidade:* o sistema pode ajustar o tempo de permanência do aluno em determinado ano escolar, ou o seu progresso, a partir de critérios claros.

Esses tipos de adaptações podem ser reconhecidos no que Falvey, Givner e Kimm (1997) denominam de Ensino em Multiníveis. Assim, quando as acomodações e estratégias diferenciadas de ensino não são suficientes para garantir que o aluno tenha acesso ao currículo, as expectativas acadêmicas para o aluno devem ser modificadas, alterando-se os objetivos a serem alcançados. Dessa forma, novos objetivos e conteúdos poderão ser adotados.

Vimos, então, que para o trabalho adequado no ambiente de sala de aula inclusiva, é necessário que o professor tome decisões relacionadas ao planejamento e execução das atividades, como o tempo disponibilizado para os alunos compreenderem e realizarem a tarefa, o período de transição entre uma atividade e outra, ao ritmo de todos e as próprias decisões do grupo.

Mas, apesar do planejamento prévio, é importantíssimo que o professor consiga monitorar e adaptar o seu plano de ação do dia conforme as demandas que surgirem no decorrer do trabalho.

Assim, a partir da complexidade de se planejar essas formas de adaptação, sugerimos que seja construído um Planejamento de Ensino Individualizado para o aluno, de forma a nortear as ações a serem seguidas, desde o nível mais alto de competência até o cotidiano da sala de aula, onde estejam previstas as formas como essas adaptações serão realizadas e como elas permanecerão em constante avaliação de sua eficiência.

Para finalizar chamamos a atenção para o fato de que as acomodações não devem ser vistas como formas de facilitar o ensino para alunos do PAEE, fazendo com que o ensino proporcionado a eles estejam aquém de suas possibilidades. Pelo contrário, o desafio deste ajuste no ensino está em propor algo que desafie o processo de construção de conhecimento do aluno, e as decisões de como fazer isso nem sempre são simples ou fáceis de serem tomadas. Por isso, é recomendável a elaboração coletiva de um planejamento educacional individualizado, onde as necessidades de adaptações já estejam previstas, evitando improvisações, e que, além disso, sejam feitas avaliações periódicas, envolvendo a equipe escolar para que as decisões sejam compartilhadas, o que reduz o risco de se tomar decisões que sejam mais convenientes para o professor do que para responder as necessidades dos alunos PAEE.

A seguir iremos apresentar e discutir algumas outras estratégias de ação que poderão ser realizadas pela escola e também para dentro da sala de aula no atendimento ao aluno PAEE.

3.3.3 Estratégias em sala de aula

Com a prática da inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação no ensino comum, a diversidade existente na sala de aula começou a chamar cada vez mais a atenção e os professores passaram a se tornar cada vez mais conscientes da heterogeneidade de seus alunos e do fato de que a prática pedagógica deve ser reavaliada e modificada de modo a atender às especificidades de todos os alunos.

De modo geral, Blanco (2004) apresenta as seguintes recomendações para o professor que deseja construir classes inclusivas:

- Considerando que cada aluno aprende de modo particular e com um ritmo próprio, faça uso de estratégias metodológicas diversificadas;



Figura 23. Utilização de comunicação alternativa como estratégia diversificada de ensino para pessoas público alvo da Educação Especial

Fonte: <http://pro.corbis.com/>. Acesso em 06 Fev. 2009.

- Coloque em prática a cooperação entre os alunos durante a realização das atividades propostas, pois esta forma de trabalho influencia de maneira positiva o rendimento acadêmico, a autoestima, as relações sociais assim como o desenvolvimento pessoal. Além disso, facilitar o trabalho autônomo dos alunos permite que o professor consiga momentos para fornecer mais atenção mais individualizada aos que dela necessitam;
- Planeje atividades diversificadas (jogos, oficinas, projetos, entre outros) para abordar os conteúdos previstos;

- Ofereça atividades que possibilitem que diferentes graus de complexidade assim como conteúdos distintos sejam trabalhados. Dessa forma, é possível propor uma mesma atividade para trabalhar conteúdos com níveis diferentes de dificuldades; ou apresentar o mesmo conteúdo por meio de atividades diversificadas;
- Forneça aos alunos a oportunidade de tomar pequenas decisões sobre o planejamento do trabalho acadêmico, como por exemplo, apresente algumas atividades e maneiras como tais atividades podem ser realizadas e deixe que os alunos escolham entre as opções apresentadas;
- Avalie e ofereça a quantidade e a qualidade de apoio que cada aluno necessita e retire, gradualmente, tal apoio na medida em que os alunos caminhem na direção de alcançar um nível de aprendizagem suficiente;
- Explore a utilização de diversos materiais durante a realização das atividades propostas;
- Agrupe os alunos utilizando critérios variados, de acordo com a atividade a ser realizada, de modo a possibilitar a emissão de respostas diferentes de acordo com o objetivo a ser atingido, com o tipo de conteúdo abordado e com as características e os interesses dos alunos;
- Elabore formas de avaliação adaptadas às necessidades e particularidades de cada aluno;
- Organize a rotina da classe considerando o tipo de metodologia, atividades que serão realizadas e o apoio que determinados alunos podem necessitar;
- Valorize as diferenças existentes entre os alunos, criando um ambiente de respeito às limitações e virtudes do outro e no qual exista comunicação. Para tanto, atividades podem ser realizadas com o objetivo de aumentar a união e o respeito entre os alunos.



Figura 24. Utilização da Libras com todos os alunos para explicar assuntos relacionados à maquete.

Fonte: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf. Acesso em 06 Fev. 2009.

É importante destacar que adotar tais procedimentos irá tornar as aulas mais atrativas e o ambiente de ensino mais acolhedor, beneficiando não apenas os alunos PAEE, mas todos os tipos de alunos.

Além das estratégias gerais, será necessário fazer uso de procedimentos específicos para atender as necessidades dos alunos. Lembre-se que as estratégias que aqui sugeridas não devem ser utilizadas de modo padronizado. O tipo de intervenção utilizada pelo professor irá depender das características de cada aluno, ou seja, de suas necessidades, potencialidades e interesses. A seguir iremos sugerir algumas estratégias específicas que podem ser testadas para o ensino de populações específicas de alunos PAEE.

O ensino do aluno com deficiência intelectual

Comovimos os alunos com deficiência intelectual apresentam limitações no funcionamento da inteligência, bem como no comportamento adaptativo, ou seja, o conjunto de habilidades que aprendemos para funcionar de modo adequado em nossas vidas diárias (AAMR, 2006). Em vista disso, Fierro (2004) apresenta alguns princípios a serem seguidos na educação desses alunos:

- Procure conhecer o nível de desempenho do aluno em um determinado conjunto de tarefas antes de propô-las e de fazê-lo enfrentar outras;
- Planeje sempre um ensino gradual, passo a passo. Para tanto, é necessário analisar o nível de dificuldade da tarefa e também a sequência de atividades simples que compõe uma atividade complexa. Lembre-se que os alunos com deficiência intelectual podem apresentar dificuldade para aprender mais de uma coisa ao mesmo tempo;
- Utilize metodologias de ensino diversificadas, fornecendo exemplos variados, por meio de canais sensoriais e de ações distintas, introduzindo também variações na maneira de execução da tarefa;
- É conveniente prever a repetição, a consolidação e a lembrança dos conteúdos já aprendidos;
- Planeje atividades com um nível de dificuldade ou complexidade imediatamente superior ao dominado e consolidado no momento, de modo que tal atividade seja acessível, mas desafiadora para o aluno.

Além dos princípios apresentados, algumas estratégias instrucionais podem ser utilizadas (EMMEL, 2002): treinamento de generalização de aprendizagem; aptidão sequencial; estratégias instrucionais individuais.

O treinamento de generalização de aprendizagem pode ser realizado com o objetivo de ensinar o aluno a desempenhar, em outros contextos, um conteúdo

aprendido em uma situação específica. Para tanto, é necessário aumentar a quantidade de recomensas oferecidos aos alunos, aumentando seu poder em situações novas; fazer uso de dicas (fotos, figuras e modelos); variar o material utilizado; diminuir gradualmente o tempo de resposta; passar de um único estímulo a estímulos com diferentes cores, tamanhos e formas; variar o local de ensino assim como os instrutores.

A aptidão sequencial consiste em, primeiramente, determinar o objetivo da atividade a ser apresentada. Em seguida, é necessário estabelecer a sequência de tarefas para alcançar o objetivo e delinear as dicas a serem dadas aos alunos a fim de lhes oferecer suporte (ajuda física, demonstração, dicas verbais e dicas gráficas). Tais dicas suportes devem ser utilizadas para garantir o sucesso do aluno.

No que diz respeito às estratégias instrucionais individuais, estas incluem a divisão de práticas longas em pequenas sessões; o uso de pausas de poucos segundos entre uma etapa e outra da atividade e a simplificação da instrução, ou seja, evitar apresentar ao mesmo tempo conteúdos distintos.

O ensino do aluno com deficiência visual

Para planejar intervenções educacionais voltadas para alunos com deficiência visual é preciso estar atento para as necessidades específicas decorrentes da limitação da capacidade visual do aluno.

Entre os objetivos a serem atingidos estão a independência e a autonomia do aluno em sua movimentação dentro do espaço escolar. Para tanto, o aluno com deficiência visual pode fazer uso da exploração e discriminação tátil e dos movimentos cinestésicos, para desenvolver a capacidade de andar independentemente, dominar e controlar a motricidade (ROSS, 2006). Por sua vez, a escola pode contribuir organizando o espaço físico, eliminando barreiras físicas perigosas, assim como obstáculos aéreos e objetos pontiagudos ou perfurantes que possam causar acidentes. Também é importante que as portas estejam sempre bem abertas ou bem fechadas para que não se tornem obstáculos para a movimentação do aluno. Ainda, a disposição dos móveis da sala de aula deve facilitar a locomoção do aluno e qualquer mudança deve ser comunicada e vivenciada pelo aluno para que ele reelabore o mapa mental do ambiente (BRUNO, 2006).

Além disso, Aranha (2000) sugere ao professor as seguintes dicas:

- Estar atento para o posicionamento do aluno em sala de aula, para que ele possa ouvir o professor com facilidade;
- Fornecer explicações verbais sobre o material utilizado nas atividades propostas;

- Oferecer suporte físico, verbal e instrucional para a locomoção do aluno;
- Garantir que a iluminação da sala de aula seja adequada;
- Utilizar recursos e materiais adaptados disponíveis, tais como, lupas, letras e números com ampliados, figuras, margens, desenhos com contraste entre figura e fundo, entre outros, para facilitar o acesso do aluno ao aprendizado;
- Favorecer o uso do sistema Braille de escrita e do soroban para aquisição do conceito de noção de quantidade e para realização de operações matemáticas elementares.



Figura 25. Soroban

Fonte: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf. Acesso em 06 Fev. 2009.



Figura 26. Sistema Braille

Fonte: <http://office.microsoft.com/pt-br/clipart/default.aspx>. Acesso em 06 Fev. 2009.

Como última recomendação, o professor deve lembrar-se de sempre perguntar para o aluno sobre qual é o melhor posicionamento para ele em sala de aula assim como sobre a adequação do material utilizado.

O ensino do aluno com surdez

Planejar e implementar estratégias em sala de aula voltadas para o aluno surdo significa atender as necessidades de um grupo com características bastante heterogêneas. O objetivo maior no ensino desses alunos diz respeito à comunicação

entre os mesmos, o professor e os demais alunos. Para atingir tal objetivo, algumas recomendações devem ser seguidas pelo professor (LIMA, 2006):

- Ensinar para o aluno a olhar para a pessoa que está falando com ele, assim como saber esperar que a pessoa olhe para ela antes de começar a se comunicar;
- Fazer uso do apontar para o objeto, para o acontecimento ou para a pessoa com quem se fala, somente depois de ter falado. Dessa forma, o aluno deve primeiro olhar para quem está falando e, em seguida, olhar para o objeto. Por sua vez, o professor deve fazer pausas em sua fala para que o aluno possa olhar para o objeto;
- Ter o cuidado de não posicionar-se entre a janela e o aluno para que o seu rosto fique sempre iluminado;
- Colocar-se em uma posição o mais horizontal possível em relação ao rosto do aluno.

Além disso, é importante destacar que o sistema escolar deve garantir para os alunos com deficiência auditiva a possibilidade de aprender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em escolas especiais, salas de recurso ou até mesmo no ensino comum, já que tal aprendizado pode facilitar o acesso desses alunos no ensino comum. Uma vez que os alunos tenham algum domínio da libras a presença do intérprete na classe comum se faz necessária.

O ensino do aluno com deficiência física

Os alunos com deficiência física irão necessitar, na maior parte dos casos, de modificações no ambiente físico da escola. As modificações no prédio escolar como um todo são de responsabilidade do sistema escolar e já foram abordadas da primeira parte desta unidade. Resta apresentar agora, algumas das modificações que podem ser feitas em sala de aula (ARANHA, 2005):

- Fixação de cadernos e folhas na carteira para facilitar a escrita para as crianças que apresentam dificuldades de coordenação motora ou espasticidade;
- Colocação de barreiras em torno da carteira do aluno para evitar que os seus lápis caiam ao chão;
- Adaptação dos materiais utilizados na realização das atividades propostas (por exemplo, aumentar o calibre do lápis para facilitar a preensão);
- Uso de mobiliário e equipamento específico para atender as necessidades dos alunos;

- Posicionamento adequado do aluno na postura sentada de modo que o seu corpo fique o mais reto possível, que os seus braços fiquem apoiados, alinhados e afastados do corpo, que as suas mãos fiquem na frente dos olhos e que os seus pés fiquem apoiados.

Nos casos em que a comunicação do aluno estiver comprometida, será necessário o uso de um método de comunicação alternativa. Dessa forma, é possível fazer uso de recursos gráficos e/ou gestuais para facilitar a comunicação entre o aluno com deficiência física, o professor e os demais alunos.

O ensino do aluno com altas habilidades/superdotação

O aluno com altas habilidades/superdotação apresentam talentos que precisam ser valorizados e estimulados para que ele possa desenvolver sua capacidade assim como se sentir motivado para frequentar a escola e se dedicar às atividades escolares. Em vista disso, algumas estratégias podem ser sugeridas ao professor (ARANHA, 2005):

- Não incentivar sentimento de superioridade e/ou isolamento no aluno com altas habilidades/superdotação em relação aos colegas de classe;
- Planejar atividades de pesquisa, estimulando a persistência na tarefa assim como o trabalho em grupo;
- Fazer uso de materiais, equipamentos e mobiliários que enriqueçam a atividade pedagógica;
- Propor diferentes contextos de aprendizagem (ateliê, laboratórios, bibliotecas, entre outros);
- Fazer uso de recursos variados, tais como, pôsteres, murais; figuras, gráficos, imagens, entre outros;

Finalizando, procuramos nessa parte da unidade apresentar estratégias simples que o professor pode desenvolver em sua sala de aula de modo a atender as necessidades gerais e específicas de seus alunos. Para que você aprofunde seu conhecimento, acesse os sites listados na sessão Saiba Mais.

3.3.4 Manejo de Sala de Aula

Até aqui nós você teve a oportunidade de conhecer como o sistema de ensino pode se articular de modo a favorecer a escolarização inclusiva, de modo satisfatório, do aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação no ensino comum. Além disso, foi

discutido como o professor, no contexto da sala de aula, pode atender as necessidades de seus alunos. Você também pôde conhecer nessa unidade uma das ferramentas mais importantes a ser usada, tanto pelo sistema de ensino como pelo professor, para efetivar a inclusão: as adaptações curriculares.

Para finalizar o seu aprendizado nessa unidade, iremos abordar uma das principais dificuldades que os professores encontram em ensinar turmas heterogêneas, e que tem sido motivo de queixas frequentes deles: indisciplina em sala de aula.

Costumamos ouvir o discurso de que os alunos não respeitam seus professores, nem os colegas ou as regras da escola. Não é raro também escutar comentários de como no tempo em que nós adultos éramos crianças havia muito mais educação e respeito nas escolas.

De fato os tempos mudaram! Nós vivemos num tempo em que a escola ainda era mais elitista do que hoje e em que o controle era muito mais aversivo. Provavelmente nós todos temos lembranças de episódios de punição física sofridas no nosso tempo de escola, que hoje são expressamente proibidas.

Assim, saudosismos a parte, nossas crianças não tem que ser educadas nos mesmos moldes de antigamente porque elas viverão num outro contexto e com outras demandas. Mas isso não significa viver num mundo sem regras e sem respeito.

Infelizmente, muitos professores acreditam que os comportamentos inadequados de seus alunos são influenciados apenas pela maneira como os pais os educam e também pelas características próprias de cada criança.

Costumamos atribuir, por exemplo, com frequência as características ao “gênio” ou “temperamento” da criança assumindo muitas vezes que eles são herdados e dizemos então que ela “puxou” ao pai, ou à mãe, como se a herança genética fosse um destino imutável, e como se fosse nada do que vivemos e aprendemos nos faz mudar. Mas e em outros momentos, e principalmente no universo da escola, é comum encontrar a crença de que os comportamentos inadequados das crianças são exclusivamente aprendidos no ambiente familiar.

No entanto, a escola é um dos ambientes que mais influencia a ocorrência de comportamentos disruptivos, tais como, bater, gritar, xingar, destruir propriedade, entre outros, o que significa que os professores podem contribuir, e muito, para reduzir a indisciplina na escola. Para tanto é necessário realizar algumas mudanças no ambiente físico da sala de aula assim como em sua maneira de interagir com seus alunos. Tais modificações recebem o nome na literatura de “manejo de sala de aula” e é disso que vamos tratar nesta parte da unidade.

Antes de aprofundarmos este assunto convém abordar alguns aspectos básicos da escola e da sala de aula, que dizem respeito à cultura escolar, e que

devem ser analisados quando se fala em questões disciplinares e em problemas comportamentais na escola.

Tradicionalmente os educadores tem se preocupado muito com a questão disciplinar porque muitos comportamentos problemas podem ser incompatíveis com processos de ensino-aprendizagem que requerem atenção e concentração. Mas não devemos nos esquecer também que a escola é uma agência de socialização e como tal ela tenta moldar os comportamentos das crianças para a vida em sociedade, e com isso ela também assume um caráter disciplinador, no sentido de desenvolver determinados padrões de comportamentos, valores e crenças.

Crianças pequenas quando entram na escola pode não ter interesse nenhum em aprender a ler e a escrever, por exemplo, mas cumprem as tarefas se elas forem interessantes, ou se os professores as ensinarem e a incentivarem com elogios e agrados, ou se quiserem se igualar aos colegas, etc. O fato é que o ensino deve ser planejado para que todas as crianças se engajem ativamente nas tarefas, pois o que é requerido em termos de aprendizagem é sempre um grande desafio para elas.

O que gostaríamos também de salientar em relação aos problemas de comportamento é que todos eles portam uma mensagem que precisa ser desvendada. O significado do comportamento problema do aluno pode ter vários significados, tais como, por exemplo:

- Hei professor, esta aula está muito difícil para mim e por isso estou tentando me esquivar dela. Enquanto me comporto mal desvio sua atenção para o fato de que não estou fazendo a tarefa.
- Hei professor estou precisando me comportar mal para que você me dê um minutinho de sua atenção. Se me comporto bem você me ignora!
- Hei professor, sua aula está muito chata e vou fazer alguma coisa diferente para me divertir e mexer com meus colegas.
- Hei amigos, olhem como desafio a autoridade do professor! Eu não sou o máximo? É por isso que vocês têm que gostar de mim.

Mas não pense que existe sempre uma intencionalidade por parte de quem apresenta comportamentos desafiadores em sala de aula, pois na maioria das vezes os alunos não têm consciência do porque se comportam de forma inadequada.

Para desvendar as mensagens temos que pensar que o comportamento problema que você observa é como se fosse a ponta do iceberg. Dele fazem parte os fatores ambientais que o antecedem e que se sucedem e se você conseguir identificar que fatores são estes pode tentar modificá-los.

Pensando de modo geral nas questões disciplinares seria interessante que vocês futuros professores refletissem nos seguintes aspectos:

1. Os padrões de comportamentos desejáveis em sala de aula, bem como nível de tolerância em relação a eles variam de professor para professor. Quão tolerante eu serei como professor?
2. A disciplina na sala de aula depende do planejamento. Eu flexibilizarei o ensino sempre que aumentarem os problemas comportamentais, ou ao invés disso tomarei medidas disciplinares?
3. Os comportamentos humanos sempre são multiplamente determinados estando em jogo sempre um mecanismo complexo de interação entre fatores pessoais, familiares e do ambiente imediato da sala de aula. Neste sentido, eu vou procurar compreender a complexidade dos fatores que levam meu aluno a ter comportamentos inapropriados ou vou sempre atribuir o problema a genética da criança ou ao seu ambiente familiar e me eximir da responsabilidade de lidar com o problema?
4. O que eu, como professor, estou ensinando aos alunos? Eles serem obedientes e conformados às regras ou a serem cidadãos críticos e participativos?
5. Meu aluno não aprende porque se comporta mal e/ou tem deficiência ou porque meu ensino é inadequado para ele?
6. Diante de um comportamento problema do aluno eu vou saber analisar que mensagem ele transmite ou vou levar como uma ameaça a minha autoridade e vou mostrar quem é o mais forte e quem manda na minha sala de aula?

Enfim, são questões sem respostas prontas, mas que têm continuamente embasado muitas tomadas de decisões dos professores na sala de aula. Portanto convém refletir sobre elas para que as ações baseadas nestas decisões sejam cada vez mais conscientes, intencionais e dirigidas para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem de nossos alunos.

A seguir abordaremos primeiramente as modificações a serem realizadas no ambiente físico da sala de aula. Depois apresentarmos os tipos de manejo existentes: manejo de relacionamento, manejo de conteúdo e manejo de conduta.

Modificações no ambiente físico da sala de aula

A primeira providência a ser tomada pelo professor que pretende diminuir ou prevenir a ocorrência de comportamentos inadequados de seus alunos é analisar e, se preciso for, modificar a disposição do espaço físico da sala de aula.

A este respeito Stainback e Stainback (1999) sugerem:

- Verificar a disposição dos móveis: organize-os de modo que seja fácil para visualizar os alunos que precisam de ajuda e a interação entre os mesmos.
- Identificar as áreas de maior trânsito na sala de aula e providenciar para que essas áreas fiquem livres de obstáculos, já que espaços estreitos e congestionados aumentam a probabilidade dos alunos esbarrarem entre si e nos móveis, o que pode perturbar a ordem da sala.
- Estabelecer algumas regras para o uso das áreas de maior trânsito na sala (próximo a mesa do professor, perto da lixeira e perto da porta, por exemplo).

Ao analisar o arranjo do ambiente físico da sala de aula, saiba que a organização em fileiras de alunos favorece as estratégias pedagógicas tradicionais de ensino, que exigem uma postura passiva associada a uma atenção e concentração prolongada do aluno, sendo que todo o ensino está centrado no professor. Como tais exigências são difíceis de serem cumpridas, a não ser por um período breve de tempo, é bem maior a tendência deste tipo de organização, quando associada a esta forma de ensinar, aumentar a ocorrência de problemas disciplinares na sala de aula. Por outro lado, usar arranjos para favorecer o trabalho de grupos e duplas pode prevenir a ocorrência de comportamentos pró-ativos para a aprendizagem.

E se o ambiente estiver devidamente organizado, o que poderemos tentar a seguir? Seria efetuar alguns manejos de relacionamentos.

Manejo de relacionamento

Considerando que em classes inclusivas irão conviver alunos com diferentes características, dificuldades e habilidades, é importante que o professor planeje atividades que incentivem o bom relacionamento entre os alunos. Em tais atividades, os alunos devem ser incentivados a respeitar, valorizar e acolher as diferenças.



Figura 27. Respeito à diferença

Fonte: <http://office.microsoft.com/pt-br/clipart/default.aspx>. Acesso em 06 Fev. 2009.

Primeiramente cabe lembrar que o professor é o principal modelo de comportamento para seus alunos e é por isso que os alunos aprendem observando e imitando as ações de seu professor. Portanto, certifique-se de oferecer bons modelos de comportamento, pois se você demonstrar intolerância é isto que seus alunos irão aprender. É sendo respeitoso e valorizando as diferenças que ensinamos nossos alunos a fazerem o mesmo.

Além de se tornar um bom modelo, tome cuidado com a distribuição dos alunos na sala, pois lançar mão de agrupar os alunos pode ser uma das maneiras de incentivar o bom relacionamento em sala de aula. Stainback e Stainback (1999) sugerem reunir alunos que costumam apresentar comportamentos disruptivos com aqueles bem comportados porque estes últimos fornecem modelos comportamentais adequados, ignoram os comportamentos inadequados e encorajam e recompensam os adequados. Ainda em relação ao agrupamento, os mesmos autores destacam que as atividades em grupo, ou mesmo em duplas, devem valorizar a cooperação e não a competição e o individualismo.

No trabalho em grupo os alunos permanecem envolvidos com a tarefa e coordenam esforços para atingir um objetivo que é comum ao grupo. Cada aluno pode contribuir como pode, realizando uma tarefa que auxilie na elaboração do produto final, e desta forma alunos mais ou menos habilidosos podem trabalhar juntos.

Assim, a literatura sobre inclusão escolar tem apontado que o uso de estratégias ativas, o arranjo em duplas ou grupos e os trabalhos coletivos, são mais indicados tanto para favorecer a aprendizagem quanto para prevenir a ocorrência de problemas de comportamento em sala de aula.

Entretanto, segundo nossa experiência, muitos professores questionam tais evidências alegando que o trabalho em grupo aumenta a probabilidade dos problemas comportamentais porque as crianças conversam mais e fazem mais barulho. Mas, conversar e fazer barulho não podem ser considerados como problemas disciplinares a serem controlados, se eles indicarem que as crianças estão construindo ativamente seus conhecimentos com seus pares. Portanto, o que precisa ser modificado nestes casos é o pensamento do professor de como a criança aprende e de como deve ser o ensino.

Finalizando a questão do manejo de relacionamentos lembramos que as primeiras semanas de escola são críticas para conhecer os estudantes, auxiliá-los a aprender sobre uns e outros e dar mensagens sobre o que se espera deles. Neste primeiro momento você pode organizar grupos cooperativos, desenvolver atividades para auxiliar alunos a fazer um jornal mural, implantar caixa de sugestões, entrevistar os calouros, implementar jogos para integrar os faltosos nos primeiros dias, etc.

Os professores também julgam seus alunos baseados em primeiras impressões e isso é natural. O que precisamos atentar é se nossos julgamentos

são embasados em ideias preconceituosas, e tentar combatê-los porque, como já vimos eles podem influenciar negativamente nossa interação e prejudicar alguns alunos. **É importante também que, no dia-a-dia**, comentários jocosos sobre aparência física, desempenho acadêmico ou comportamento atípico sejam desincentivados.

E a última dica manejo de relacionamento: lembre-se sempre de criticar a ideia ou o comportamento, mas nunca a pessoa como um todo, a fim de sinalizar bem o que está sendo considerado inadequado e evitar que a pessoa se sinta totalmente desvalorizada.

Manejo de conteúdo

Conforme já dissemos, muitos alunos engajam-se em comportamentos inadequados com o objetivo de fugir ou se esquivar de tarefas que eles consideram ser muito difíceis ou desinteressantes. Para evitar que isso aconteça, Iverson (1999) recomenda o planejamento de aulas que considerem o conhecimento prévio (as habilidades já adquiridas) e os interesses dos alunos. Ao fazer isso, os professores aumentam o envolvimento e a compreensão destes alunos, o que diminui a probabilidade de emissão de comportamentos disruptivos.

Para planejar aulas interessantes, podem ser utilizadas, por exemplo, perguntas estimulantes, jogos, discussões, projetos especiais, debates, filmes e palestrantes convidados. (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Além disso, é preciso considerar a individualidade dos alunos. Para tanto, Kauffman (2005) sugere aos professores evitar de expor todos os alunos às mesmas exigências acadêmicas e comportamentais, desconsiderando assim as diferenças existentes na sala de aula. O autor recomenda ainda definir expectativas positivas e claras em relação ao desempenho acadêmico do aluno para encorajar comportamentos apropriados. Uma discrepância entre as habilidades do aluno e as expectativas dos professores contribui diretamente para a indisciplina em sala de aula, e expectativas muito altas ou muito baixas podem fazer com que os alunos tornem-se desinteressados, desanimados, perturbados e frustrados.

Assim, esperar sempre o progresso dos alunos é algo sempre benéfico, mas o professor não pode perder de vista o nível de desempenho acadêmico do aluno, suas necessidades, suas potencialidades e suas limitações (KAUFFMAN, 2005).

Ainda em relação ao manejo de conteúdo, o controle do tempo no qual os alunos estão engajados nas atividades propostas, assim como a maneira de apresentação das atividades, são estratégias a serem consideradas. Pode-se tentar aumentar gradualmente o tempo no qual o aluno está concentrado na tarefa, evitando que o mesmo fique ocioso em sala de aula. Com isso as oportunidades de ensino são aumentadas e comportamentos inadequados são

evitados, já que os alunos estão envolvidos em atividades produtivas (STAINBACK e STAINBACK, 1999).

Em relação ao modo de apresentar as atividades, os mesmos autores recomendam que esta deva ser feita de maneira clara, de modo que os alunos compreendam com facilidade, e que todos os alunos saibam o que é esperado deles. Exigências ambíguas e confusas podem fazer com que os alunos se sintam frustrados, evitem ou fujam da tarefa e se envolvam em comportamentos disruptivos.

Ainda quanto à maneira de apresentar as atividades, Stainback e Stainback (1999) destacam que a atitude do professor é muito importante. Ele deve transmitir os conteúdos com entusiasmo, envolvendo ativamente os alunos e permitindo que eles exponham suas experiências com relação ao tema a ser tratado. Fornecer retorno e reconhecimento imediato ao desempenho do aluno também é essencial para mantê-los engajados.

Manejo de conduta

Para prevenir ou corrigir problemas de comportamento na escola, o professor precisa ficar atento para sua postura diante dos alunos. Stainback e Stainback (1999) sugerem ao o professor:

- Manter-se calmo diante de um comportamento disruptivo;
- Concentrar-se em ajudar o aluno a apresentar comportamentos adequados;
- Conquistar a confiança do aluno, resolvendo situações problemáticas de maneira privada e discreta e, com isso, evitando constrangimento e humilhação pública;
- Ser consistente em suas reações aos comportamentos;
- Sempre que possível, tratar pessoalmente dos problemas de seus alunos para demonstrar conhecimento e autoridade para tomar decisões.

Especificamente em relação à consistência, quando crianças e jovens não conseguem prever as respostas dos adultos para o seu comportamento, eles se tornam ansiosos, confusos e inábeis em decidir como se comportar. Se algumas vezes eles se engajam em maus comportamentos e não sofrem nenhuma penalidade e outras vezes eles são punidos por terem emitido o mesmo comportamento, as consequências de seus comportamentos passam a ser imprevisíveis. Este fato os encoraja a agir de maneira inapropriada. Por sua vez, se bons comportamentos não são sempre seguidos por consequências favoráveis, crianças e jovens têm pouco incentivo para se comportar dessa maneira. Em vista disso, para contribuir com o aprendizado de condutas apropriadas,

a disciplina administrada pelo professor em sala de aula deve ser consistente (KAUFFMAN, 2005).

Nós já vimos que crianças e jovens aprendem observando outras pessoas e imitando o comportamento das mesmas. Por isso é preciso estar atento para os modelos de conduta escolar e é preciso ter cuidado para que os alunos que se recusam a se envolver nas atividades propostas, ou que se engajam em maus comportamentos, não ocupem uma posição de destaque na classe. Assim, é importante tanto que o comportamento desses alunos não fique impune, quanto valorizar o bom comportamento em sala de aula.

Note que falamos em comportamentos adequados e inadequados e um questionamento importante a este respeito seria: quem define quais comportamentos são apropriados ou inapropriados? Certamente alunos e professores teriam respostas diferentes a esta questão. E que lado está certo?

Para evitar a arbitrariedade resultante de se priorizar sempre a autoridade do professor no assunto, e prevenir a ocorrência de problemas disciplinares em sala de aula, convém que as regras sejam construídas de forma coletiva. Baseando-se em atividades de grupos o professor pode auxiliar os alunos a definir um conjunto ou combinado de regras, que deverão ser seguidas por eles na escola, e os sanções previstos para os que não as seguirem. As regras devem ser sucintas, positivas, justas, claras e capazes de serem aplicadas de maneira firme, regular e consistente (KAMPWIRTH, 2003). Elas poderão ser exibidas em cartazes ou folhetos para viabilizar pronta informação aos alunos.

3.3.5 Conclusão

Nós começamos a unidade dando um exemplo de uma situação real de um aluno com deficiência em sala de aula e imaginando um apavorado professor sem saber o que fazer com este aluno.

Depois gradualmente apresentamos e analisamos algumas estratégias para a escola e para o professor que poderiam favorecer indistintamente a participação e a aprendizagem de todas as crianças de uma classe heterogênea.

Estudamos as estratégias para o sistema escolar, ou as ações de responsabilidade do sistema educacional e da escola para favorecer a construção de sistemas mais inclusivos. Depois analisamos alguns princípios gerais, baseados no conceito de adaptações pedagógicas para auxiliar a tomar decisões futuras sobre currículo, avaliação e organização da aula. A seguir estudamos as estratégias de sala de aula, que poderiam ser utilizadas pelo professor para efetuar arranjos e modos de organizar as tarefas e as instruções a fim de garantir a participação e aprendizagem de todos os alunos. Finalizando o conteúdo

da terceira unidade estudamos algumas estratégias de como manejar a sala de aula para prevenir e minimizar a ocorrência de problemas disciplinares.

Assim, vimos que as maneiras como os professores administram os comportamentos dos alunos é importante para o bom funcionamento da sala de aula. Eles podem e devem assumir o controle da sua sala, e este controle deve visar a melhorar a qualidade da sua aula assim como o relacionamento entre os alunos e entre ele e os alunos.

Ao finalizar esta unidade esperamos ter contribuído para que você tenha adquirido conhecimentos e habilidades sobre estratégias pedagógicas que favorecem a construção de sistemas, escolas e salas de aulas mais inclusivas, e que favoreçam a participação e aprendizagem de crianças e jovens com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação na classe comum.

3.4 Considerações finais

Um primeiro aspecto que destacamos é de que as estratégias que funcionam para favorecer a escolarização de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidade/superdotação em classes comuns são as mesmas que funcionam para qualquer tipo de aluno.

Mas a este momento do curso você deve ter percebido que, tirando a questão dos detalhes e dos exemplos, não há nenhuma novidade no que apresentamos, e que a literatura sobre educação de modo geral, e educação especial em particular retratam os mesmos princípios quando a questão é ensino de qualidade.

Quando vocês estudaram as matrizes do pensamento pedagógico tiveram a oportunidade de conhecer todo o movimento de alguns teóricos para melhorar a qualidade do ensino nas escolas, vencendo as barreiras da abordagem tradicionalista. Muito tempo depois e estamos nós novamente as voltas com essa discussão, agora sob a égide do princípio de inclusão escolar, o que nos mostra que não tem sido nada fácil reestruturar a escola e modificar o ensino nelas ministrado.

A despeito do quanto se tem discutido, estudado e pesquisado a abordagem pedagógica utilizada na escola tem seguido o tradicionalismo. Professores a frente da sala ensinando através de instruções verbais e da escrita no quadro negro. Dos alunos, que em casa interagem com seus videogames e computadores e que hoje nem se interessam mais pela televisão por pouco permitirem interatividade, a escola contraditoriamente espera que aprendam ficando horas sentados, silenciosos, prestando atenção e copiando do quadro negro.

O que este tipo de escola pode efetivamente ensinar as nossas crianças e jovens de hoje? Como elas contribuem para a formação dos que no futuro serão os nossos futuros trabalhadores?

E será que poderemos falar de “inclusão escolar” se aumenta o número de alunos do PAEE, se nossa escola continua sendo de péssima qualidade?

Enfim, falar em inclusão escolar é falar de um ensino de qualidade para todos os alunos indistintamente. E para esta luta Educação Especial e Educação Geral devem se unir.

Quais seriam as perspectivas da inclusão escolar na realidade brasileira? Como vimos neste curso, os entraves políticos são muitos, mas cabe a cada um fazer sua parte, e nisso cada um de nós pode avançar. E para que você possa fazer sua parte no futuro esperamos que esta disciplina tenha contribuído para sua formação e para que você possa fazer da diferença um trunfo quando um dia se tornar professor.



Figura 28. Respeito à diferença.

Fonte: <http://office.microsoft.com/pt-br/clipart/default.aspx>. Acesso em 06 Fev. 2009.

3.5 Estudos complementares

Para complementar seus estudos sugerimos algumas leituras adicionais do livro “Inclusão: um guia para educadores” (STAINBACK, & STAINBACK, 1999) que faz parte da bibliografia básica da disciplina. Para aprofundar os temas tratados nesta unidade, recomendamos a leitura dos capítulos:

- O capítulo 8 “O que farei pela segunda-feira de manhã” De Mary A. Falvey, Christine C. Givner e Christina Kimm, que aborda a questão das adaptações.
- O Capítulo 17 de Mara Sapon-Shevin que nos ensina como celebrar a diversidade criando uma comunidade e se baseando um currículo centrado nas diferenças (raciais, sociais, de gênero, de habilidades, etc.)

- A parte V, que trata das questões comportamentais nos capítulos 19, 20, 21, 22 e 23, de diferentes autores.

3.5.1 Saiba mais

Para conhecer alguns exemplos de experiências de parceria colaborativa entre profissionais da Educação Especial e Educação Regular sugerimos alguns trabalhos que você poderá encontrar disponíveis na internet.

ZANATA, E. M. Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial (- Universidade Federal de São Carlos

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini. Possibilidades da colaboração entre professores do ensino comum e especial para o processo de inclusão escolar. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)) - Universidade Federal de São Carlos,

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Formação em Serviço sobre Gestão de Escolas Inclusivas para Diretores de Escolas de Educação Infantil. 2006. Tese (Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)) - Universidade Federal de São Carlos.

FERREIRA, B.C.; MENDES, E. G.; DEL PRETTE, Z.A.P.; ALMEIDA, Maria Amélia. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre ensino regular e especial. Revista Educação Especial (UFSCM), v. 29, p. 9-22, 2007. Disponível em http://www.rihs.ufscar.br/pdf/artigo_barbara.pdf

RABELO, L.C.C. Ensino Colaborativo e formação de professores na perspectiva da inclusão escolar. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)) - Universidade Federal de São Carlos.

MARQUES, L.C. Consultoria colaborativa escolar na área da deficiência visual ocular e cortical. 2013. Tese (Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)) - Universidade Federal de São Carlos.

LOURENÇO, G.F. Avaliação de um programa de formação sobre recursos de alta tecnologia assistiva e escolarização. 2012. Tese (Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)) - Universidade Federal de São Carlos.

SILVA, A.M. Psicologia e Inclusão Escolar: avaliando novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais na escola. 2010. 0 f. Tese (Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)) - Universidade Federal de São Carlos.

PEREIRA, V.A. Consultoria colaborativa na escola: contribuições da psicologia para inclusão escolar do aluno surdo. 2009. 0 f. Tese (Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)) - Universidade Federal de São Carlos.

3.5.2 Outras referências

Além da literatura científica temos ainda disponíveis em nosso país vários livros, traduzidos ou nacionais, que tratam de biografias de pessoas com deficiências. Você poderá tanto utilizar este tipo de literatura para complementar sua formação quanto para trabalhar com seus alunos a questão da diferença.

A seguir daremos a vocês algumas indicações sobre tais obras:

- *Por que Heloísa? -* Cristina Soares. Companhia das Letrinhas. Escrito a partir da história real de uma menina com paralisia cerebral.
- *A revolução sexual sobre rodas -* Fabiano Puhlmann. O Nome da Rosa. O próprio autor esclarece dúvidas sobre tratamentos, recursos e atitudes para uma sexualidade livre e prazerosa depois de ter adquirido uma deficiência.
- *Reconectar a Mente -* Liliana Wahba (Casa do Psicólogo.). História de um adolescente de 16 anos que após acidente de carro, teve traumatismo craniano e grave comprometimento da fala.
- *A Saga de um Campeão -* Lars Graell (Gente, 232 pág.). História do atleta e medalhista olímpico brasileiro Lars Graell que teve a perna direita amputada.
- *Do outro lado do sol -* Kátia Iuriko Ito (O Nome da Rosa). Aos 19 anos, Kátia foi vítima de um angioma cerebral aos 19 anos, esqueceu sua história pessoal, desaprendeu a ler, escrever e raciocinar.
- *E Eu Venci Assim Mesmo -* Dorina Gouvea Nowill (Totalidade). Vida e a obra de Dorina Nowill, brasileira que ficou cega desde a adolescência, especializou-se em educação para cegos, criou a primeira fundação para o livro do cego no Brasil e foi a primeira mulher a assumir a presidência do Conselho Mundial para o Bem Estar do Cego.
- *Feliz Ano Velho -* Marcelo Rubens Paiva (Objetiva, 270 pág.). Romance autobiográfico de Rubens Paiva desde o acidente que o deixou tetraplégico, a poucos dias do Natal de 1979.
- *Sopro no Corpo: Vive-se de Sonhos -* Marco Antônio de Queiroz (Rima, 192 pág.). História do autor que conta como superou a diabetes desde os 3 anos, a cegueira aos 21 e dois transplantes: de rim e pâncreas.
- *Superar o Impossível -* Christopher Reeve (Alegro). Reeve desafia a aceitação do estigma da limitação, imposta por si mesmo ou por terceiros.
- *Uma Mulher de Luta: Vida e Política em Célia Leão -* José Pedro Martins (Edições Inteligentes). Vida e trajetória política de Célia Leão, cadeirante e deputada estadual na Assembleia Legislativa de São Paulo, eleita em 2006 para seu quarto mandato.

- *Velejando a Vida* - João Carlos Pecci (Saraiva.). Pecci conta como a paraplegia lhe abriu as portas e fez crescer seu lado humano e sensível.

Temos também outras obras interessantes que podem te auxiliar a compreender a experiências das pessoas com deficiências, ou de suas famílias, tais como por exemplo:

1. *O Manual de Inclusão Social*. Produzido pelo Centro de Vida Independente de Maringá (PR) e disponível no site http://www.cvi-maringa.org.br/downloads/publicacoes/manualdeinclusao/Manual_de_Inclusao_Social.pdf
2. *Os Deficientes e Seus Pais* – Obra de Leo Buscaglia - (Record) que tem uma abordagem multidisciplinar interessante sobre a família do portador de deficiência.
3. *Vendo Vozes - Uma viagem ao mundo dos surdos* - Oliver Sacks - (Cia. das Letras). O livro apresenta a história, os dramas e as lutas dos surdos.

Para finalizar recomendamos algumas referências de obras da literatura infanto-juvenil que retratam a condição de uma forma emancipadora e não como uma tragédia pessoal, e que poderão ser utilizadas para fins didáticos pelos professores em sala de aula.

- *Júlia e seus amigos* - Lia Crespo - (Nova Alexandria). Narra a história de uma menina com deficiência que, depois de ter estudado numa escola especial, começa o ano letivo numa escola inclusiva.
- *Meu Amigo Down* - Coletânea: em casa; na rua; na escola - Claudia Werneck/Ilustrações Ana Paula - (WVA.). A coleção com três histórias narradas por um menino que não entende bem por que seu amigo com síndrome de Down enfrenta situações delicadas no dia-a-dia.
- *Rodrigo enxerga tudo* - Markiano Charan Filho/Ilustrações Valeriano - (Nova Alexandria). História de um deficiente visual que não se abala com as dificuldades e enfrenta tudo com bom humor.
- *Um mundinho para todos* - Ingrid Biesemeyer Bellinghausen - (DCL.) Ensina as crianças a perceberem as diferenças que existem entre lugares, coisas e pessoas, traz ilustrações em tinta e braile.

3.6 Referências bibliográficas

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. *Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio*. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANHA, M. S. F. (org.) *Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência física/neuro-motora*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ARANHA, M. S. F. (org.) *Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ARANHA, M. S. F. *Projeto escola viva - garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - alunos com necessidades educacionais especiais*, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. 1998.

BRASIL. *Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com Necessidades educacionais especiais. Adaptações curriculares de pequeno porte*. V. 6. Brasília: MEC/SEESP, 2000a.

BRASIL. *Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com Necessidades educacionais especiais. Adaptações curriculares de grande porte*. V. 5. Brasília: MEC/SEESP, 2000b.

BAILEY, D. B.; MCWILLIAM, R. A.; BUYSSE, V.; WESLEY, P. W. Inclusion in the Context of competing values in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1), 27-47, 1998.

BRUNO, M. M. G. *Educação infantil. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização-deficiência visual*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

EMMEL, M. L. G. *Deficiência Mental*. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (orgs). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

ERWIN, E. J.; SCHREIBER, R. Creating Supports for Young Children with Disabilities in Natural Environments. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 26, 3, 167-171, 1999.

FALVEY, M. A.; GIVNER, C. C.; KIMM, C. O que farei segunda-feira pela manhã? In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução: LOPES, M. F. Editora: Artmed, Porto Alegre, 1999. p.142-165.

FIERRO, A. *Os alunos com deficiência mental*. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. e col. (orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IVERSON, A. M. *Estratégias para o manejo de uma sala de aula inclusiva*. In: *Inclusão: um guia para educadores*. STAINBACK, W.; STAINBACK, S (orgs.) Tradução de Magda Franca Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

KAMPWIRTH, T.J. *Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems*. New Jersey: Pearson Education, 2003.

KAUFMAN, J. *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. New Jersey: Pearson Educational, 2005.

GURALNICK, M. J. *Early Childhood Inclusion: focus on change*. Paul H. Brookes Publishing Company, Maryland. 2001.

GURALNICK, M. J. *The Effectiveness of Early Education*. Brookes Publishing Co., Baltimore. 1997.

LIMA, D. M. A. *Educação infantil. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização-surdez*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, Secretaria de Educação Especial, 2006.

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.) *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Série Questões Atuais em Educação Especial. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 36-52.

ROSS, P. R. *A pessoa com deficiência visual e o processo de inclusão*. Curitiba: Governo do Paraná, Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação, Departamento de Educação Especial, Área da Deficiência Visual, 2006.

SAILOR, W. *Inclusion*. President's Commission on Excellence in Special Education. Research Agenda Task Force. Nashville, Tennessee, 2002.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. *Estruturando a sala de aula para evitar comportamentos inadaptados*. In: Inclusão: um guia para educadores. STAINBACK, W.; STAINBACK, S (org.) Tradução de Magda Franca Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

NBACK, S (org.) Tradução de Magda Franca Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

ZANATA, E. M. *Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. 2004. 198 f. Tese (Doutorado em Educação Especial (Educ. do Indivíduo Especial)) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2005.

WOOD, M. Whose Job is it Anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional Children*, vol. 64, 2, 181-195. 1998.

Referencias Bibliográficas

Altmann, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educ. pesqui.* 2002, 28 (1) p.77-89

Bonamino A., Coscarelli, C & Franco C. A. (2002) Avaliação e Letramento: Concepções de Aluno Letrado Subjacentes ao SAEB E AO PISA. *Educação e Sociedade*, 23 (81), p. 91-113.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial - Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.) *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. MEC, SEESP (2001

Freitas, L.C. (2004). A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação & Sociedade*, v.25, n. 86, Campinas, p. 131-170.

Freitas, L. C. (2007). Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educ. Soc.* 2007, vol. 28, no. 100, p. 965-987.

Glat R., Machado K., Braun P. Texto publicado nos anais do XI Congresso Nacional da Fenasp, p. 221-228, Niterói/RJ, 2006.

Mendes, E. G. A educação inclusiva e a universidade brasileira. *Espaço*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 19, p. 42-44, 2003.

Santos, P.L.; Graminha, S.S.V. (2006). Problemas comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. *Estudos de Psicologia* 11(1), 101-109.

Sugestões de site:

www.redesaci.org.br

3.6.2 Outras referências

- Preconceitos contra deficientes físicos

http://br.noticias.yahoo.com/s/afp/eua_cinema_gente

http://br.youtube.com/results?search_query=inclus%C3%A3o+escolar&search_type=

http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/sicorde/txt_pub.asp#conteudo

- ajudas técnicas

http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite_at.asp

- cif

http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/sicorde/txt_palestras_corde_2.asp

- legislação internacionla

http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/sicorde/document_int.asp#conteudo

1. STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão, um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Editora, 1999.
2. RODRIGUES, David. *Inclusão e Educação - Doze Olhares sobre s Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial. 2006.
3. MENDES, E. G.(Org.); ALMEIDA, M.A. (Org.). *A Pesquisa Sobre Inclusão Escolar em suas Múltiplas Dimensões Teoria, Políticas e Formação*. 1. ed. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2012. v. 1. 407p.
4. MENDES, E. G.(Org.); ALMEIDA, M.A. (Org.). *Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar*. 1. ed. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2012. v. 2. 510p.
5. MENDES, E. G. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marins, 2010. v. 1. 362p.
6. MENDES, E. G.(Org.);ALMEIDA, M.A. (Org.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marins, 2010. v. 1. 600p.
7. MENDES, E. G. (Org.); ALMEIDA, Maria Amelia (Org.); WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti Albuquerque (Org.). *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. 2. ed. São Carlos: Edufscar, 2009. v. 1. 335p.

3.7 Referências bibliográficas

- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. *Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio*. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARANHA, M. S. F. (org.) *Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência física/neuro-motora*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- ARANHA, M. S. F. (org.) *Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- ARANHA, M. S. F. *Projeto escola viva - garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - alunos com necessidades educacionais especiais*, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. 1998.
- BRASIL. *Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com Necessidades educacionais especiais. Adaptações curriculares de pequeno porte*. V. 6. Brasília: MEC/SEESP, 2000a.
- BRASIL. *Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com Necessidades educacionais especiais. Adaptações curriculares de grande porte*. V. 5. Brasília: MEC/SEESP, 2000b.
- BAILEY, D. B.; MCWILLIAM, R. A.; BUYSSSE, V.; WESLEY, P. W. Inclusion in the Context of competing values in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1), 27-47, 1998.
- BRUNO, M. M. G. *Educação infantil. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização-deficiência visual*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- EMMEL, M. L. G. *Deficiência Mental*. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (orgs). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- ERWIN, E. J.; SCHREIBER, R. Creating Supports for Young Children with Disabilities in Natural Environments. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 26, 3, 167-171, 1999.
- FALVEY, M. A.; GIVNER, C. C.; KIMM, C. O que farei segunda-feira pela manhã? In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução: LOPES, M. F. Editora: Artmed, Porto Alegre, 1999. p.142-165.
- FIERRO, A. *Os alunos com deficiência mental*. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. e col. (orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- IVERSON, A. M. *Estratégias para o manejo de uma sala de aula inclusiva*. In: *Inclusão: um guia para educadores*. STAINBACK, W.; STAINBACK, S (orgs.) Tradução de Magda Franca Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- KAMPWIRTH, T.J. *Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems*. New Jersey: Pearson Education, 2003.

- KAUFMAN, J. *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. New Jersey: Pearson Educational, 2005.
- GURALNICK, M. J. *Early Childhood Inclusion: focus on change*. Paul H. Brookes Publishing Company, Maryland. 2001.
- GURALNICK, M. J. *The Effectiveness of Early Education*. Brookes Publishing Co., Baltimore. 1997.
- LIMA, D. M. A. *Educação infantil. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização-surdez*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.) *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Série Questões Atuais em Educação Especial. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 36-52.
- ROSS, P. R. *A pessoa com deficiência visual e o processo de inclusão*. Curitiba: Governo do Paraná, Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação, Departamento de Educação Especial, Área da Deficiência Visual, 2006.
- SAILOR, W. *Inclusion*. President's Commission on Excellence in Special Education. Research Agenda Task Force. Nashville, Tennessee, 2002.
- STAINBACK, W.; STAINBACK, S. *Estruturando a sala de aula para evitar comportamentos inadaptados*. In: *Inclusão: um guia para educadores*. STAINBACK, W.; STAINBACK, S (org.) Tradução de Magda Franca Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- ZANATA, E. M. *Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. 2004. 198 f. Tese (Doutorado em Educação Especial (Educ. do Indivíduo Especial)) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2005.
- WOOD, M. Whose Job is it Anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional Children*, vol. 64, 2, 181-195. 1998.

APÊNDICE

Nas tabelas a seguir estão listados os principais documentos internacionais sobre o direito das pessoas com deficiência. A grande maioria deles está disponível na internet. Consulte-os para saber mais sobre o assunto, ou sempre que tiver dúvidas.

DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

Tabela 1. Documentos internacionais relacionados à perspectiva da educação inclusiva

Documento	Assunto	Endereço eletrônico
declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975)	Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75	http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf
Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990 (1990)	Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança	http://www.prolei.inep.gov.br/pesquisar.do;jsessionid=E25748B73A7E872BD82A671153A188E5?codThesaurus=30597
Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990)	Aprovada Pela Conferência Mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, Tailândia - 5 A 9 De Março De 1990.	http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf
Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994)	Regras padrões sobre equalização de oportunidades para pessoas com deficiências	http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf
Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001)	Aprovada em 5 de junho de 2001 pelo congresso internacional “ sociedade inclusiva”, realizado em Montreal, Quebec, Canadá	http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf
Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 (2001)	Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.	http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf
Convenção ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007)	Protocolo Facultativo da Convenção	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman

DOCUMENTOS NACIONAIS

Tabela 2. Documentos nacionais relacionados à perspectiva da educação inclusiva.

Documento	Assunto	Endereço eletrônico
Decreto nº. 91.827 de 4 de novembro de 1985	Institui o Comitê Nacional para traçar política de ação conjunta destinada a aprimorar a Educação Especial e a integrar na sociedade as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas.	
Portaria CENESP/ MEC nº. 69 de 28 de agosto de 1986	Normas para a prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular	
Decreto nº. 93.481 de 29 de outubro de 1986	Institui a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) dispondo sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiência.	http://www.mp.sp.gov.br/portal/page/portal/cao_civil/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_legislacao/aa_ppd_legislacao_federal/DecFed93481-86-CORDE.htm
Decreto nº. 93.613 de 21 de novembro de 1986	Cria a Secretaria de Educação Especial – SESPE no lugar do CENESP	
Constituição Federal de 5 de outubro de 1988	Art. 205, 205, 208 (III e IV) e 213 (I)	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm
Lei nº. 7.853/89 de 24 de outubro de 1989	Apoio às pessoas portadoras de deficiência (reestrutura a CORDE)	http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf
Lei nº. 8069 de 13 de julho de 1990	Estatuto da criança e do adolescente (Art. 53 – I e III)	http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm
Decreto nº. 99.678 de 8 de novembro de 1990	Nova estrutura regimental do MEC, ficando extinta a SESPE e as atribuições relativas à educação especial passa a ser do Departamento de Educação Supletiva e Especial – DESE, dentro da SENEb.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D99678.htm
Lei nº. 8.160 de 8 de janeiro de 1991	Dispõe sobre a caracterização de um símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva.	http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=134589
Decreto nº. 8.490 de 19 de novembro de 1992	Reaparece a Secretaria de Educação Especial – SEESP como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto.	http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8490.htm
Decreto nº. 914 de 6 de setembro de 1993	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0914.htm

Documento	Assunto	Endereço eletrônico
Portaria nº. 1.793 de dezembro de 1994	Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências	http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf
Política Nacional de Educação Especial de 1994	Destina a garantir o atendimento educacional do aluno portador de necessidades especiais.	
Lei nº. 9.045 de 18 de maio de 1995	Autoriza o Ministério da Educação e do Desporto e o Ministério da Cultura a disciplinarem a obrigatoriedade de reprodução de obras em Braille.	http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L9045.htm
Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN)	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 58, 59 e 60 do Capítulo 5)	http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf
Portaria nº. 319 de 26 de fevereiro de 1999	Institui no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente.	http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port319.pdf
Decreto nº. 3.076 de 1º de junho de 1999	Cria o CONADE (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência)	http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/decreto/D3076.htm
Decreto nº. 3.298 de 20 de dezembro de 1999	Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.	http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/decreto/D3298.htm
Lei nº. 10.048 de 8 de novembro de 2000	Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica e dá outras providências.	http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L10048.htm
Lei nº. 10.098 de 19 de dezembro de 2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências	http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L10098.htm
Resolução nº. 2 de 11 de setembro de 2001	Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf
Decreto nº 3.952 de 4 de outubro de 2001	Dispõe sobre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/2001/D3952.htm
Resolução nº 1 de 18 de fevereiro de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena	http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_a.pdf

Documento	Assunto	Endereço eletrônico
Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm
Lei nº 10.845 de 2004	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência	http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10845.pdf
Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004	Regulamenta as Leis nº 10.048 de 8 de novembro de 2000 e 10.098 de 19 de dezembro de 2000	http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm
Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005	Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de janeiro de 2008		http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf
Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado	http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3956.pdf
Resolução CD/FNDE nº 4 de 17 de março de 2009	Dispõe sobre os processos de execução referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)	http://www.educacao.ma.gov.br/ListarDocumentos.aspx?download=544
Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nova York, 30 de março de 2007)	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm
Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009	Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial	http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf
Brasil, 2011	Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12295&Itemid=595
Brasil, 2011	Decreto 7611, de 17 de novembro de 2011 Dispõe sobre o atendimento educacional especializado	Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2011
Brasil, 2013	LEI Nº 12.796 Diretrizes e bases da educação nacional	

DOCUMENTOS ESTADUAIS

Tabela 3. Documento do Estado de São Paulo sobre Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Documento	Assunto	Endereço eletrônico
Resolução SE nº 135 de 18 de julho de 1994	Cria no âmbito da Secretaria da Educação, o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual – CAP	http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/135_1994.htm?Time=3/10/2010%2011:43:31%20AM
Resolução SE nº 95 de 21 de novembro de 2000	Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino	http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/95_2000.htm
Lei nº 10.958 de 27 de novembro de 2001	Reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais	http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/165283/lei-10958-01-sao-paulo-sp
Resolução SE nº 61 de 5 de abril de 2002	Dispõe sobre as ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar	http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/61_2002.htm?Time=3/10/2010%2011:45:52%20AM
Resolução SE nº 130 de 6 de agosto de 2002	Dispões sobre as ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar – CAPE	http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/130_02.HTM?Time=3/10/2010%2011:48:01%20AM
Resolução SE nº 21 de 8 de março de 2004	Cria no âmbito da Secretaria da Educação o Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille para Atendimentos às pessoas com deficiência visual, na Diretoria de Ensino – Região de Araçatuba	http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/21_04.htm?Time=3/10/2010%2011:49:23%20AM
Resolução SE nº 8 de 26 de janeiro de 2006	Renova a redação da Resolução SE nº 95 de 21 de novembro de 2000	http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/08_06.HTM?Time=4/6/2006%203:27:57%20PM
Lei nº 12.295 de 7 de março de 2006	Dispõe sobre a impressão na linguagem Braille dos livros, apostilas e outros materiais pedagógicos	
Resolução SE nº 34 de 19 de junho de 2006	Cria no âmbito da Secretaria da Educação o Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille para Atendimentos às pessoas com deficiência visual, na Diretoria de Ensino – Região de Marília	http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/34_06.HTM?Time=3/10/2010%2011:50:21%20AM
Lei nº 12.524 de 2 de janeiro de 2007	Dispõe sobre a criação do Programa Estadual para Identificação e Tratamento da Dislexia na Rede Oficial de Educação	http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/158504/lei-12524-07-sao-paulo-sp

Documento	Assunto	Endereço eletrônico
Resolução SE nº 79 de 21 de novembro de 2007	Estabelece orientações e procedimentos para a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial	http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/79_07.HTM?Time=2/27/2010%2012:24:35%20PM
Resolução SE nº 2 de 12 de janeiro de 2007	Altera o inciso III do artigo 1º da Resolução SE nº 8 de 26 de janeiro de 2006, quanto a implementação do atendimento itinerante no SAPE junto a unidades escolares da rede pública estadual	http://cei.edunet.sp.gov.br/.../RESOLUÇÃO%20SE%202%20-2007%20N.doc
Resolução SE nº 32 de 23 de maio de 2007	Dispõe sobre o desenvolvimento das ações do programa de atendimento aos alunos da rede pública com necessidades educacionais especiais	http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/32_07.HTM?Time=3/10/2010%2011:50:57%20AM
Constituição do Estado de São Paulo de 12 de novembro de 2008		http://www.legislacao.sp.gov.br/dg280202.nsf/a2dc3f553380ee0f83256cfb00501463/46e2576658b1c52903256d63004f305a?OpenDocument
Resolução SE nº 11 de 31 de janeiro de 2008	Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas	http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_08.HTM?Time=3/10/2010%2011:51:44%20AM
Resolução SE nº 31 de 24 de março de 2008	Altera o parágrafo 1 do artigo 6º da Resolução SE 11 de 31 de janeiro de 2008 sobre terminalidade específica	http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/31_08.HTM?Time=3/10/2010%2011:52:23%20AM
Resolução SE nº 86 de 28 de novembro de 2008	Dispõe sobre diretrizes e procedimento para atendimento à demanda escolar nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino	http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_08.HTM?Time=3/10/2010%2011:52:50%20AM
Resolução SE nº 38 de 19 de junho de 2009	Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais – Libras, nas escolas da rede estadual de ensino	http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/38_09.HTM?Time=3/10/2010%2011:53:23%20AM
Decreto nº 54.887 de 7 de outubro de 2009	Autoriza a Secretaria da educação a representar o Estado na celebração de convênios com instituições sem fins lucrativos, atuantes em educação Especial, objetivando promover o atendimento a educandos com graves deficiências que não puderem ser beneficiados pela inclusão em classes comuns do ensino regular, e dá providências correlatas.	http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/819554/decreto-54887-09-sao-paulo-sp

Documento	Assunto	Endereço eletrônico
Resolução SE nº 72 de 9 de outubro de 2009	Estabelece orientações e procedimentos para a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial	http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/72_09.HTM?Time=3/10/2010%2011:53:59%20AM
Deliberação CEE nº 94, de 16 de dezembro de 2009	Estabelece normas para a formação de professores em nível de especialização, para o trabalho com crianças com necessidades especiais, no sistema de ensino do estado de São Paulo	http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Deliberaacao_CEE_94-2009.pdf

SOBRE OS AUTORES

Enicéia Gonçalves Mendes

Formada em Psicologia da Universidade de São Paulo, campus de Ribeirão Preto, fez mestrado em Educação Especial pela UFSCar, doutorado no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Fez estágios no exterior (Estados Unidos e Peru), e Pós-Doutorado na *Université Paris V- Sorbonne* na França. Atualmente é professora associada da Universidade Federal de São Carlos, docente do Departamento de Psicologia e presidente da associação brasileira de pesquisadores em Educação Especial. Lidera o Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP) e coordena o Programa de Extensão sobre Formação Continuada em Educação Especial e Observatório nacional de Educação Especial (ONEESP).

Aline Aparecida Veltrone

Aline Maira Silva

Gabriela Tannús-Valadão

Gerusa Ferreira Lourenço

Leonardo Santos Amâncio Cabral

Mara Sílvia Pasian

Nadja Carolina de Souza Pinheiro Caetano

