



Série
Fundamentos
da Educação



Fundamentos para educação especial

SUELI FERNANDES

X EDITORA
IBPEX
DIALÓGICA

FUNDAMENTOS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Sueli Fernandes

EDITORA
IBPEX



Série
Fundamentos
da Educação

EDITORIA
IBPEX
DIALÓGICA

EDITORIA
IBPEX

O selo DIALÓGICA da Editora IbpeX faz referência às publicações que privilegiam uma linguagem na qual o autor dialoga com o leitor por meio de recursos textuais e visuais, o que torna o conteúdo muito mais dinâmico. São livros que criam um ambiente de interação com o leitor – seu universo cultural, social e de elaboração de conhecimentos, possibilitando um real processo de interlocução para que a comunicação se efetive.

FUNDAMENTOS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Sueli Fernandes

EDITORA
IBPPEX



Av. Vicente Machado, 317 – 14º andar
Centro – CEP 80420-010 – Curitiba – PR
Fone: (41) 2103-7306
www.editoraibpex.com.br
editora@editoraibpex.com.br

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Ivo José Both (presidente)
Drª Elena Godoy
Dr. Nelson Luís Dias
Dr. Ulf Gregor Baranow

EDITOR-CHEFE

Lindsay Azambuja

EDITOR-ASSISTENTE

Ariadne Nunes Wenger

EDITOR DE ARTE

Raphael Bernadelli

ANÁLISE DE INFORMAÇÃO

Jassany Omura Gonçalves

CAPA

Denis Kaio Tanaami

PROJETO GRÁFICO

Frederico Santos Bularmaqui

ICONOGRAFIA

Danielle Scholtz

ILUSTRAÇÃO DE CAPA

Rafael Mox - Estúdio Leite Quente

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Fernandes, Sueli

Fundamentos para educação especial [livro eletrônico]/Sueli Fernandes. – Curitiba:
IbpeX, 2013. – (Série Fundamentos da Educação).
2 MB ; PDF

Bibliografia

ISBN 978-85-417-0044-3

1. Educação especial – Estudo e ensino 2. Pesquisa 3. Prática de ensino I. Título. II. Série.

13-02121

CDD-371.907

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação especial: Estudo e ensino 371.907

Foi feito o depósito legal.

Informamos que é de inteira responsabilidade da autora a emissão de conceitos.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora IbpeX.

A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/1998 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

Este livro é utilizado como material didático nos cursos do Grupo Uninter.

1ª edição, 2013.





Sumário

Agradecimentos, 7

Prefácio, 9

Apresentação, 17

Organização didático-pedagógica, 23

Introdução, 27

1 Aspectos históricos da relação sociedade e deficiência, 31

1.1 A institucionalização e o modelo clínico-terapêutico, 46

2 A educação especial em transição: da integração à inclusão, 63

2.1 Inclusão escolar: um “novo” olhar sobre a pessoa com deficiência, 86

3 A educação especial no contexto da educação inclusiva: fundamentos legais, 115

3.1 Das deficiências às necessidades educacionais especiais: definindo terminologias, 136

4 Considerações sobre a organização curricular na escola inclusiva, 157

4.1 A diferenciação curricular como princípio inclusivo, 172

5 Especialistas ou generalistas? A formação de professores para contextos inclusivos, 193

Considerações finais, 223

Referências, 229

Bibliografia comentada, 237

Respostas, 241

Sobre a autora, 245





Agradecimentos

EDITORA
IBPEX

Aos meus pais, Evaristo e Aparecida,
com quem nunca deixo de aprender.

Aos meus filhos, Filipe e Gustavo,
existência que inspira minha escritura.

Ao Oda e à Jô,
companheiros nas muitas reflexões que povoam meu texto.

À Rosita Edler Carvalho,
sábua e eterna guerreira, pela generosa dialogia.



EDITORA
IBPEX



Prefácio

Ao receber de Sueli Fernandes o gentil convite para prefaciар um livro de sua autoria, fiquei muito honrada, seja pela amizade que nos une há anos, seja pelo profundo respeito que dedico ao seu trabalho, sempre alicerçado em estudos, pesquisas e muitas reflexões.

Peço, desde já, que você, leitor, perdoe-me por iniciar esse prefácio como propagandista da autora. Justificam-se todas as minhas manifestações de apreço e de elogios e, quem conhece Sueli pessoalmente, pode confirmar. Ela tem se destacado em tudo o que faz e da forma como faz, sem alardes, mas sempre determinada a lutar para concretizar suas crenças e ideais.

Uma de suas características notáveis é a capacidade de rever e renovar-se sempre, acatando com humildade e sabedoria as críticas e sugestões às suas ideias, sem sujeição ao que lhe é proposto. Com cautela e delicadeza, ela analisa os pontos e contrapontos das críticas

contribuindo, inclusive, com seu interlocutor, que é estimulado, também, a pensar e a repensar as sugestões que lhe são oferecidas.

No texto deste livro, outra característica pouco comum pode ser constatada pelos leitores: a habilidade da autora em apresentar um texto no qual ela evidencia sua sólida posição, mas que está isento dos passionalismos comuns nos escritos de diferentes autores que se pronunciam sobre educação especial, no momento histórico no qual prevalece a orientação educacional inclusiva.

Quando me foi formulado o convite, inicialmente supus que estaria prefaciando um livro com o tema de sua tese de Doutorado em Educação, que trata da educação de surdos. Como tive a oportunidade de ter acesso a seu texto ainda em fase de produção e de palpitar sobre ele – pois Sueli, com toda sua elegância e ética profissionais, permitiu-me isso –, muito a estimei a tornar públicas suas ideias, experiências e os sólidos conhecimentos que construiu sobre a educação de surdos. Faço esse comentário para que você, leitor deste livro, una-se a mim na demanda de outra publicação, para breve.

Mas o livro que recebi para ler e prefaciar ainda não é o referente aos estudos surdos: Sueli escreve sobre os *Fundamentos para educação especial* e o faz de forma singular. Sua redação tem um desenho que contempla quatro eixos temáticos, bem como uma organização didático-pedagógica que vai facilitar as práticas de ensino-aprendizagem dos educadores (seja na modalidade presencial, seja na modalidade a distância) e os estudos de quaisquer leitores, levando-os ao salutar exercício de pensar e repensar.

Dizendo de outro modo, este livro valoriza a Pedagogia, seja como ciência, seja como área de atuação dos profissionais no processo ensino-aprendizagem, harmonizando a teoria com

uma organização didática eficaz e pouco comum nos livros já existentes sobre temas ligados à educação especial de orientação inclusiva.

Como afirma a autora na apresentação do livro, sua contribuição repousa no tratamento dado ao conhecimento, numa obra de caráter didático, “de modo que a dialogia e a reflexão sobre a prática possam contribuir à formação de professores” (p. 9).

Os eixos temáticos, por sua atualidade e pertinência, podem ser considerados como os fundamentos que alicerçam discussões e reflexões sobre os movimentos históricos da educação especial até o momento atual, incluindo os mandamentos legais, bem como uma rigorosa análise acerca do desenvolvimento global dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, para os quais a formação dos professores tem um papel nada trivial.

Os quatro eixos temáticos (concepção e práticas históricas relacionadas às pessoas com deficiências; fundamentos teóricos e legais da educação especial e da inclusão; currículo e escola inclusiva; e formação de professores para contextos inclusivos) estão desenvolvidos em cinco capítulos. Todos apresentam linguagem clara, objetiva, rica em informações e propostas de reflexão, como será constatado pelos leitores.

A organização didático-pedagógica oferece os recursos de: síntese, indicações culturais, atividades de autoavaliação, atividades de aprendizagem (questões para reflexão e atividades aplicadas), além da bibliografia comentada.

Para melhor experienciar a “força” pedagógica dessa organização, em alguns capítulos, intencionalmente, iniciei a leitura a partir da síntese e percebi que tanto ela como as demais atividades impulsionam o leitor a estudar, atentamente, o capítulo inteiro, sem substituir ou dispensar tal leitura.

Faço esse comentário porque é comum – numa vã tentativa de abreviação – que leitores mais apressados queiram acelerar o processo de tomada de conhecimento das ideias do autor a partir da síntese. Neste livro, a síntese e demais atividades assemelham-se a provocações. Salutares provocações para ler e reler – não só os textos que as antecedem, como que para buscar os aprofundamentos teóricos, a partir das inúmeras referências mencionadas, detalhadamente, pela autora.

Com esses comentários pretendo desestimular o leitor a iniciar suas leituras pelo final dos capítulos, até porque constatei a premente necessidade de ler o texto todo! Ele é enriquecido por aspectos pontuais, destacados pela autora, e que nos levam a erguer os olhos do livro e a mergulhar em reflexões para as quais os conhecimentos já construídos e armazenados são mobilizados e nos servem para facilitar os processos associativos, necessários à construção e consolidação de conhecimentos.

O livro merece ser estudado com um lápis e vários papéis à mão para possibilitar os registros de cada leitor que, ao longo da leitura, construirá sua própria síntese.

Espera-se que essa síntese seja impregnada pela compreensão histórica do homem como expressão da vida material de dada sociedade, tal como Sueli o faz ao requerer a significação no tempo e no espaço histórico em que os sujeitos com deficiência têm sido vítimas de preconceitos e de discriminações.

Com firmeza e brandura, Sueli nos leva a valorizar o caráter transitório das diferentes formas de relação da humanidade com a questão da deficiência por serem “resultantes do nível do desenvolvimento das forças produtivas em cada momento histórico, revelando, portanto, concepções, valores e práticas possíveis nos limites desse modo de produção da vida” (p. 35).

Penso que esse comentário deve permanecer como “pano de fundo” da leitura de todo o texto, particularmente no que se refere às reais motivações que impulsionam a educação especial para a orientação inclusiva, sem desconsiderar a importância da não segregação e da inclusão social de qualquer um(a).

Sem a menor pretensão de exaustividade, permito-me destacar algumas passagens do livro, objetivando reforçar a importância do “olhar” político, social e econômico. O texto vai além de considerações teóricas ou das “práticas” de como transformar as escolas para que se tornem inclusivas.

- Na página 36, a autora, baseando-se em Bianchetti (1998), refere-se aos escassos registros das condições de existência de pessoas com deficiências na origem da humanidade, levantando a hipótese da exclusão delas por não apresentarem as habilidades individuais para caça, pesca e abrigo, deixando de contribuir para a subsistência do grupo.
- Referência similar aparece na página 27, na qual é resgatado o valor atribuído ao poder político e econômico no mundo greco-romano e a justificativa de abandonar, ou até mesmo exterminar, pessoas que fugissem aos padrões exigidos, porque não teriam utilidade para a vida em sociedade.
- Até mesmo o controle da saúde da população passa a ser objeto de preocupação da economia capitalista, na medida em que a medicina “desenvolve procedimentos e classificações para enquadrar a força de trabalho nos novos padrões de acumulação que regem as relações sociais de produção” (p. 42).

- Mas as práticas excludentes não atingem apenas pessoas em situação de deficiência e ainda sob a égide da importância atribuída ao poder econômico, Sueli enriquece o texto com inúmeras referências ao modo de produção escravista que, igualmente, tira dos sujeitos o direito de conduzir sua existência como autor e ator da própria vida.

A exclusão apresenta-se, portanto, como polissêmica e polifônica, sempre decorrente das condições materiais de existência e das relações econômicas, predominando sobre as relações humanas e sociais. Ocorre-me, portanto, indagar: até quanto as relações sociais de produção embasam (ainda que veladamente) as posições mais radicais sobre a inclusão educacional escolar?

Parecem-me indispensáveis todas as considerações apresentadas por Sueli para subsidiar sua profunda análise sobre os fundamentos da educação especial. Assim é porque estamos convivendo com discursos em torno da **igualdade** e que procuram justificar quaisquer ações para que todos os aprendizes estejam matriculados e frequentando as classes comuns das escolas regulares, independentemente das peculiaridades individuais.

Será que o direito à igualdade de oportunidades é o mesmo que oportunidades iguais?

Na página 43, citando Guhur (1994), a autora demonstra “que o discurso ideológico da igualdade na emergente sociedade capitalista que apregoa a liberdade da propriedade do corpo como força de trabalho na esfera da circulação, opera contraditoriamente como condição que potencializa a desigualdade”.

Embora estejamos em um outro século, ainda convivemos com movimentos (alguns escancarados e outros de baixa

visibilidade), que retiram da sociedade os indivíduos que não se ajustam às condições exigidas pelo mundo da produção. Esse enfoque, elegantemente reforçado por Sueli ao longo do texto, atuou sobre mim gerando inúmeros questionamentos, tal como deverá ocorrer com você, leitor. Tais questionamentos foram reforçados na leitura do Capítulo 2, no qual a autora analisa a educação especial: da integração à inclusão.

Na página 95, a autora cita as três tendências que dividem opiniões sobre as formas de implementação de sistemas educacionais inclusivos: a inserção física, a responsável ou conservadora e a total ou radical.

O quanto a primeira e a última tendência têm o mesmo denominador ideológico que se vale do discurso da **igualdade** e acaba gerando desigualdades no direito de aprendizagem e de participação de determinados grupos e indivíduos?

Indo adiante e já na página 119, no Capítulo 3, a partir de uma citação de Ross (1998, p. 68) Sueli, uma vez mais, retoma a questão da igualdade de direitos e das possibilidades de participação, atrelando-as aos condicionantes econômicos e ao “grau de organização dos movimentos sociais para transformar em realidade mudanças asseguradas no plano legal”.

Será que todas as orientações e diretrizes inclusivistas emanadas pelo poder público estão levando em conta esses condicionantes? Estarão levando em consideração, também, as inaceitáveis desigualdades com as quais ainda convivemos no nosso país de dimensões continentais?

As reflexões acerca da organização curricular na escola inclusiva, igualmente, alicerçam-se nos condicionantes histórico-sociais de ordem econômica que, a meu ver, não devem permanecer

nas entrelinhas das práticas narrativas dos que defendem a inclusão, seja como inserção, seja na modalidade mais radicalizada.

Se eu já problematizava essas tendências, ao estudar o trabalho de Sueli, com mais ênfase destaco a urgência de evoluirmos de um discurso ilusório de convencimento da legalidade da inclusão radical de qualquer pessoa com necessidades educacionais especiais (com ou sem deficiência) para defender um discurso inspirado na ética da responsabilidade.

Sob esse enfoque, exige-se uma análise mais acurada acerca de quem são os sujeitos da inclusão e porque estão na condição de segregação e marginalidade; igualmente devem ser consideradas as necessárias articulações entre políticas públicas e, principalmente, o modelo de formação de professores, além das condições materiais do trabalho deles, cuja finalidade repousa no desenvolvimento integral e integrado dos alunos, para que estes possam exercer, com felicidade, sua cidadania plena.

O livro de Sueli levou-me a rever muitas de minhas crenças, reforçando algumas, desestabilizando outras, o que me parece muito salutar e renovador. Sou-lhe grata, também, por essa oportunidade. Creio que já escrevi demais, pois desejo que você possa entrar em contato com o excelente texto imediatamente.

Boa sorte!

Rosita Edler Carvalho

Primavera de 2010.



Apresentação

A partir da década de 1990, familiares, profissionais, pesquisadores e governos são conclamados a debater e estabelecer linhas de ação acerca de uma questão desafiadora para os sistemas de ensino: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular.

Diferentemente de outros momentos históricos, essa pauta foi construída e defendida pelos próprios sujeitos do processo, pessoas com deficiências e outras diferenças significativas, organizadas politicamente. Essas pessoas empreenderam lutas incansáveis para assegurar direitos básicos, que lhes foram historicamente subtraídos, centrando seu foco de ação na escola: espaço privilegiado na democratização do acesso ao conhecimento científico a todos os cidadãos.

Embora esse movimento contemplasse a luta de inúmeras minorias marginalizadas como os negros, as mulheres, os grupos étnicos, o movimento LGBTQTS, entre outros, foram as pessoas com deficiências quem mais polêmicas geraram no seio social em relação à reivindicação do direito de estudar junto com as demais crianças, em escolas comuns.

Isso se deve a inúmeros motivos: o fato de sua educação estar historicamente sob a responsabilidade da educação especial, desenvolvida em espaços exclusivos como classes e escolas especiais; aos professores da escola comum sentirem-se despreparados para ensinar esse grupo de crianças, já que sua formação não contemplou conteúdos específicos nessa área; os mitos e preconceitos que povoam o imaginário social sobre as potencialidades de alunos com deficiência, entre outras razões.

pare
e pense



Em tempos em que a garantia dos direitos humanos básicos constituem o pilar de sustentação e organização da sociedade democrática, cabe aos professores lançarem-se ao enfrentamento desse desafio pelo estudo, pela análise crítica da realidade, pela apropriação de conhecimentos teóricos, legais e metodológicos que contribuirão para que seus alunos com deficiência não sejam discriminados em sala de aula, em função das diferenças físicas, sensoriais e/ou intelectuais que apresentam.

No cenário nacional, há inúmeras obras de qualidade que versam sobre a educação especial, ocupando-se em aprofundar temáticas a ela relacionadas que constituem o desafio da escola contemporânea: refutar a dicotomização entre o comum e o especial, que delimitou fronteiras entre ambos os contextos de ensino e mitificou o *corpus* de conhecimentos e práticas produzidos pela educação especial, ao longo de sua constituição como modalidade de educação escolar.

Este livro não constitui novidade nesse sentido e não pretende aprofundar questões específicas, ainda não suficientemente debatidas na trajetória de pesquisas sobre a área. Convocando

as inúmeras vozes de pesquisadores e sujeitos com necessidades especiais que ajudaram a construir a polissemia deste trabalho, nossa contribuição repousa na abordagem que pretendemos dar ao tratamento desse conhecimento, oferecendo uma obra de caráter didático, de modo que a dialogia e a reflexão sobre a prática possam contribuir à formação de professores.

Por se tratar de um trabalho escrito por uma professora que atua/atuou na educação básica, educação especial e no ensino superior, os critérios que determinaram o olhar político-pedagógico lançado na seleção dos conteúdos e organização dos temas refletem minha experiência social e histórica na abordagem que caracteriza a obra.

Quais são as origens históricas do movimento pela inclusão social? Qual o papel da educação especial nesse contexto? Quem são os alunos com necessidades educacionais especiais? O que dizem os textos legais sobre a educação desses alunos? Em que perspectiva deve estar assentada a formação dos professores?

As respostas a essas questões, entre outras, farão parte de minhas reflexões nesta publicação, que estará organizada sob os seguintes eixos temáticos:

- 1 Concepções e práticas históricas relacionadas às pessoas com deficiências na história.
- 2 Fundamentos teóricos e legais da educação especial e da inclusão.
- 3 Currículo e escola inclusiva.
- 4 A formação de professores para contextos inclusivos.

O Capítulo 1, “Aspectos históricos da relação sociedade e deficiência”, tem como temática os marcos históricos que representam períodos de mudanças em relação às concepções acerca das pessoas com deficiência, a fim de que se estabeleçam os nexos entre o modo de produção e as representações e práticas sociais, desde a fase do extermínio, na Antiguidade, até o momento atual, em que se discute a inclusão social desse grupo.

No segundo capítulo, “A educação especial em transição: da integração à inclusão”, apresentamos elementos para subsidiar o debate conceitual e político sobre os movimentos de integração e inclusão, tecendo pontos e contrapontos sobre as possíveis semelhanças e diferenças entre os processos, além de explicitar os impactos da adesão a uma ou outra perspectiva na relação entre o comum e o especial na educação, na organização dos sistemas de ensino. Dada a complexidade da realidade que essa temática contempla, demarcamos a polissemia atribuída à inclusão nos discursos oficiais e a decorrente apropriação dessas concepções pelo poder público na organização de políticas de educação inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais.

“A educação especial no contexto da educação inclusiva: fundamentos legais” – Capítulo 3 – traz a revisão dos marcos legais que regem o atendimento educacional especializado para alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a partir da década de 1990, época em que se contextualizam os primeiros movimentos institucionais pró-inclusão. Utilizando-nos de fragmentos de textos legais, sistematizamos as principais diretrizes para a organização da educação especial, como modalidade de ensino integrada ao contexto geral de educação, além de conceitos e terminologias envolvidos na área.

O Capítulo 4, “Considerações sobre a organização curricular na escola inclusiva”, teve como central a discussão em torno do currículo na escola inclusiva. Pretendemos demonstrar que a inclusão de alunos com necessidades especiais está condicionada a mudanças no conjunto das instâncias que idealizam, planificam e executam as políticas curriculares, adotando-se o princípio da diferenciação para o atendimento às singularidades na apropriação do conhecimento desses alunos. De forma sucinta, indicamos conteúdos, procedimentos metodológicos e avaliativos diferenciados para alunos que apresentam deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que devem ser referenciais para a organização de projetos político-pedagógicos inclusivos.

Por fim, no Capítulo 5, “Especialistas ou generalistas? A formação de professores para contextos inclusivos”, refletimos sobre alguns aspectos envolvidos na formação de professores para o atendimento educacional especializado, tendo como perspectiva as políticas de inclusão escolar. Com base na retomada dos modelos de formação pertinentes aos paradigmas da institucionalização e integração escolar, apontaremos as concepções teórico-metodológicas que os fundamentaram, apontando perspectivas de superação na formação docente para atuação na escola contemporânea.

A seleção de conhecimentos sistematizados nesta obra e a abordagem metodológica para apresentá-los tiveram como propósito promover o debate acerca de temáticas como direitos humanos, aprendizagem e desenvolvimento, participação social, educação formal, mundo do trabalho, entre outras possibilidades, com o intuito de inserir a educação de pessoas com deficiência e

outros quadros de necessidades educacionais especiais no escopo do debate mais amplo que envolve um dos maiores desafios da contemporaneidade, que é a democratização de acesso à escola pública e de qualidade.

Desejamos a você uma boa leitura!





Organização didático-pedagógica

Seja como ciência que se debruça sobre os conjuntos de métodos elencados e utilizados para a educação dos indivíduos, seja como designação da área de atuação dos profissionais de ensino, a pedagogia caracteriza-se, atualmente, como um dos domínios do conhecimento mais explorados e, conseqüentemente, mais evidenciados. A presente obra, harmonizada com a urgente necessidade de discussões a respeito de temas delicados relacionados à área da pedagogia, investe seus esforços no debate referente à educação inclusiva em todos os seus percalços, desafios e contradições. Para que o leitor deste livro possa usufruí-lo em todas as suas potencialidades, de forma dialógica e efetiva, apresentamos a seção destinada à organização didático-pedagógica da obra, no intuito de demonstrar todos os recursos de que a obra dispõe.

• Iniciando o diálogo

Logo na abertura do capítulo, você é informado a respeito dos conteúdos que nele serão abordados, bem como dos objetivos que a autora pretende alcançar.

Iniciando o diálogo

Neste capítulo, são abordados alguns marcos históricos que representam períodos de mudanças em relação às concepções concernentes a pessoas com deficiência, a fim de que se compreendam os determinantes sociais que motivaram tais pontos de vista, desde a fase do extermínio

... não se faz apenas por lei. Ela é o resultado de mudanças e transformações sociais, que por sua vez implicam profundas alterações estruturais de toda a sociedade. Portanto, os pontos de vista sobre o tema abordado neste capítulo, apesar de serem de caráter histórico, são atuais e de grande importância.

Neste capítulo, a autora apresenta um panorama da contribuição das transformações sociais, desde os séculos XVIII até o presente, de modo geral.

Síntese

Este capítulo tem como objetivo apresentar de forma sucinta os marcos históricos que influenciaram o desenvolvimento da educação especial. Para isso, a autora aborda o período compreendido entre o século XVIII e o século XX, com ênfase na evolução da legislação educacional, desde o século XVIII, com o surgimento da primeira escola de surdos, até o século XX, com a criação da primeira escola de educação especial para crianças com deficiência intelectual. A autora também aborda o surgimento da educação especial para pessoas com deficiência física e visual, bem como o surgimento da educação especial para pessoas com deficiência auditiva e intelectual. A autora também aborda o surgimento da educação especial para pessoas com deficiência múltipla e o surgimento da educação especial para pessoas com deficiência emocional.

• Síntese

Cada capítulo da presente obra conta com um sumário dos conteúdos abordados, no intuito de demonstrar resumidamente a linha de raciocínio do autor e de facilitar a pesquisa de itens mais pontuais do texto.



Introdução

A educação especial é uma área de estudo relativamente nova no campo da pedagogia. Até o século XVI, não havia na sociedade a preocupação em oferecer atendimento educacional às pessoas consideradas “diferentes” das demais. Na contemporaneidade, a chamada *sociedade inclusiva* desestabiliza concepções e estruturas sociais cristalizadas e denuncia atitudes de preconceito e marginalização a grupos minoritários, como é o caso de pessoas com deficiência. Na educação, são questionadas teorias e práticas que têm como foco o aluno ideal, chamando à responsabilidade os profissionais comprometidos com a educação de qualidade para todos e com todos, independentemente da natureza de suas diferenças individuais.

Oferecer respostas educativas adequadas às necessidades educacionais especiais dos alunos extrapola a ação escolar e requer uma ampla discussão envolvendo pais, profissionais da educação, alunos, governos e outros segmentos da comunidade para a concretização da almejada inclusão social.

O papel do professor nesse processo assume fundamental importância, já que sua ação mediadora é imprescindível na promoção de culturas e práticas inclusivas no contexto escolar. Mesmo que não caiba à escola o papel de transformação das desigualdades econômicas e sociais, a educação tem um papel preponderante na denúncia dos fatores que acentuam a exclusão, procurando formar sujeitos críticos que, organizados socialmente, contribuam para a superação de relações assimétricas de poder.

A incursão histórica referente à relação da sociedade com as pessoas com deficiência, desde a Antiguidade até os dias atuais, que norteia a organização do livro, tem como intenção refletir sobre concepções de sociedade, homem e educação, buscando tornar clara a relação entre atitudes e práticas vigentes e sua origem nas primeiras percepções da sociedade a respeito de pessoas com deficiência, na tentativa de compreender os reais limites e possibilidades da atuação docente, considerando as possibilidades de inclusão escolar desse grupo de sujeitos na atualidade.

Para instigar a nossa discussão, apresentamos como objeto de reflexão inicial ao leitor a seguinte questão: **O que se entende por educação especial na atualidade? Uma educação voltada para alguns alunos ou um modo diferente de fazer educação?**

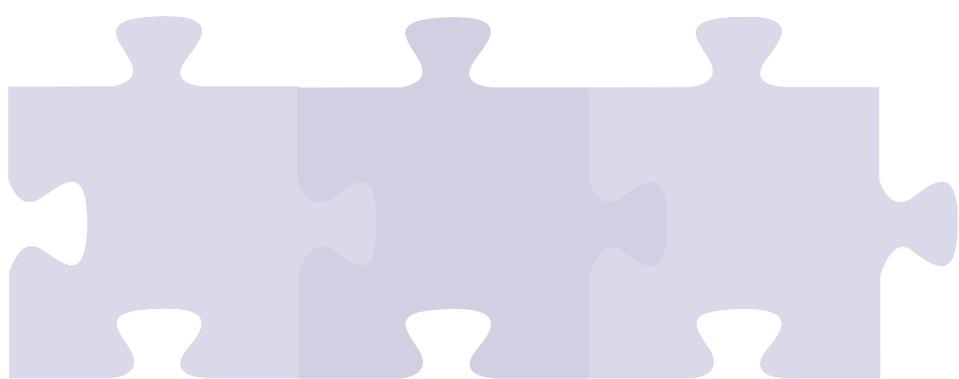
A resposta a essa questão pressupõe a imersão no conhecimento produzido na área, no último século, de modo a resgatar sua história: as concepções e necessidades materiais que

motivaram a produção da vida dos homens em cada sociedade e seus impactos na relação com a deficiência; os princípios filosóficos e teórico-metodológicos subjacentes à configuração da educação dita “especial” e seus desdobramentos no atendimento educacional aos alunos com deficiência; as lutas e os movimentos sociais que impulsionaram mudanças nas políticas educacionais e que determinam a função que a área assume na sociedade contemporânea; os desafios teórico-metodológicos que se impõem à prática docente nesse contexto.

O conjunto desses conhecimentos constitui os fundamentos da educação especial, objeto desta obra.

EDITORA
IBPEX





1.

Aspectos históricos
da relação sociedade
e deficiência

EDITORA
IBPEX



Neste capítulo, são abordados alguns marcos históricos que representam **períodos de mudanças em relação às concepções concernentes a pessoas com deficiência**, a fim de que se compreendam os determinantes sociais que motivaram tais pontos de vista, desde a fase do **exterminio**

dos que nasciam com deficiências, na Antiguidade, até o momento atual, em que se discute a **inclusão social** desses grupos. Com base na literatura da área (Brasil, 2000; Bueno, 1993), sistematizamos quatro grandes fases na história da atenção social à deficiência: os períodos de extermínio, segregação/ institucionalização, integração e inclusão.

No período do **extermínio**, pessoas com deficiência não tinham o direito à vida, situação modificada no período da **segregação/institucionalização**, em que a relação com a deficiência foi marcada por ações assistencialistas e filantrópicas, vinculadas à hegemonia político-econômica da Igreja Católica e seus dogmas. Ambas as fases correspondem ao **período pré-científico** de relação da sociedade com a deficiência, uma vez que a explicação para os quadros físicos e mentais, que eram considerados “desvios da normalidade”, era atribuída a uma dimensão espiritual, que escapava à compreensão humana. No **período científico**, demarcado a partir do século XIX, são identificadas outras duas fases muito próximas em relação à concepção e tratamento da deficiência no seio social: a **integração** e a **inclusão**.

Em linhas gerais, na integração, a sociedade assume um caráter passivo, uma vez que o movimento pela defesa e inserção social está ligado ao esforço individual do sujeito (movimentos civis organizados) para superar limites impostos pela deficiência. Já na inclusão, sugere-se uma ação bilateral e combinada entre sujeitos com deficiência, órgãos representativos de classe e grupo social na produção de conhecimentos e tecnologias que promovam recursos e serviços de acessibilidade na consecução de ações inclusivas.

Além disso, buscaremos caracterizar os fundamentos do modelo clínico-terapêutico, explicando sua origem e seus pressupostos no tratamento da deficiência. Ao debater as diferentes

As fases de **integração** e **inclusão** são contemporâneas e sintetizam marcos na defesa e **promoção de direitos humanos às pessoas com deficiência**. Basicamente, o que as diferencia é o papel desempenhado pela sociedade nesse processo.

concepções e práticas envolvidas nas relações entre sociedade e deficiência, buscamos demonstrar que o modo como cada grupo social tratou a deficiência foi decorrente das possibilidades materiais de explicação desse fenômeno, em cada momento histórico. Dessa maneira, evitamos tender a julgamentos morais que possam ter como critério o atual nível de desenvolvimento social na explicação das práticas de exclusão, em relação às pessoas com deficiências, ocorridas na origem da humanidade.

A tentativa de apreender o significado do preconceito, da discriminação e da exclusão de pessoas com deficiência, em cada momento histórico, requer a significação no tempo e espaço histórico em que esses sujeitos têm existência. Reportar-se ao passado, buscando compreender aspectos da produção cultural humana, – como a política, a educação, a arte, entre outros – como expressão da vida material de dada sociedade, amplia a compreensão histórica do homem e colabora para a compreensão dos fenômenos de nossa própria época. Ou seja, identificar o caráter transitório das diferentes formas de relação da humanidade com a questão da deficiência exige de nós a compreensão de que essas práticas e concepções são resultantes do nível do desenvolvimento das forças produtivas em cada momento histórico, revelando, portanto, concepções, valores e práticas possíveis nos limites desse modo de produção da vida.

Apreender o descontínuo e complexo movimento que engloba desde ações de extermínio às de inclusão de pessoas com deficiências (e outros quadros que se inserem no amplo campo das necessidades especiais) exige o conhecimento do longo trajeto

Recorrer à História é um dos caminhos possíveis para a compreensão de práticas humanas que vivemos nos dias atuais.

percorrido pela humanidade na produção de uma função social específica desse grupo, em cada modo de produção, para a internalização da verdade de que a sociedade capitalista não expressa o “fim da história” (Fukuyama, 1992)^a.

As ideias, crenças e representações que os homens desenvolvem sobre os diferentes fatos que cercam sua existência são resultantes de sua prática, isto é, do modo como eles produzem sua existência material (o trabalho social) e se relacionam com outros homens nesse processo.

Assim, a potencialidade humana para o trabalho (físico e intelectual) em cada sociedade será o critério determinante para julgar se o sujeito é “normal” ou “deficiente” no interior das relações daquele grupo. Essa avaliação estará pautada nas condições apresentadas pelo sujeito para contribuir na forma de produção da vida (e sobrevivida) material daquele grupo. A situação de deficiência, como também das ideias e representações do grupo sobre sua origem, será determinada pela concepção da classe dominante, que detém a propriedade dos meios de produção e, consequentemente, o poder de definir os conteúdos a serem incorporados na educação das novas gerações, como estratégia de reprodução daquela sociedade. Vejamos como isso se dá, ao longo da história.

São escassos os registros das condições de existência de pessoas com deficiências, na origem da humanidade. Pela inexistência de referências históricas sobre esses sujeitos nas

a Essa expressão é utilizada pelo teórico político americano Francis Fukuyama em seu livro *O fim da história e o último homem*, de 1992, defendendo a tese de que a democracia liberal, conquista da sociedade capitalista, havia triunfado sobre o comunismo e o socialismo. Embora a discordância com essa tese não seja objeto de discussão desta obra, demarcamos nossa crença no esgotamento do modo social de produção capitalista e de seus perversos mecanismos de produção de desigualdades sociais.

sociedades primitivas comunais, depreende-se que as práticas de abandono predominavam, uma vez que a capacidade de sobrevivência decorria de habilidades individuais para caça, pesca e abrigo, diante da total submissão do homem aos desígnios da natureza. Assim, muito provavelmente, eram seletivamente eliminados aqueles que não poderiam contribuir para a manutenção da subsistência do grupo (Bianchetti, 1998).

A Antiguidade é o período histórico no qual encontramos menção às primeiras formas de tratamento dadas às pessoas com deficiências.

A Antiguidade é o período histórico no qual encontramos menção às primeiras formas de tratamento dadas às pessoas com deficiências. Esse período, iniciado com as mais antigas civilizações e que se estendeu até a queda do Império Romano do Ocidente (século V), é demarcado por Engels (2002) como a nascente divisão da sociedade de classes, por estabelecer relações de produção baseadas na escravidão. Pela condenação à morte das pessoas com deficiência, essa fase é denominada de *período de extermínio*.

No mundo greco-romano, o poder político e econômico detido pela nobreza era consubstanciado pelos laços hereditários e pela força armada dos exércitos militares, que garantiriam a manutenção da riqueza na conquista de novos domínios territoriais, escravizando os povos derrotados.

A dádiva de um corpo perfeito e forte para guerrear, dotado de habilidades excepcionais requeridas no fabrico das armas, era o critério para valorizar a força de trabalho de um homem, fundamental à manutenção do poderio da classe dominante para ampliar seu exército de escravos.

Qualquer pessoa que fugisse a esse padrão era considerada subumana, já que não teria utilidade para a vida em sociedade. Assim, pessoas que nasciam com deficiências visíveis, como, por exemplo, a falta ou deformação de membros ou a incapacidade de falar ou enxergar, eram relegadas ao abandono e, até mesmo, exterminadas, por implicarem riscos e custos sociais.

Observa-se esse ponto de vista expresso por Misés, citado por Stobaus e Mosquera (2003, p. 16), em um trecho de um manuscrito de governantes espartanos, na Antiguidade:

Nós matamos os cães danados e touros ferozes, degolamos ovelhas doentes, asfixiamos os recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças se forem débeis ou anormais, nós as afogamos, não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las.

Em Atenas, Esparta e Roma são recorrentes os relatos dos filósofos – trabalhadores intelectuais daquela sociedade – sobre o extermínio de crianças com deficiências, desde o nascimento; tratavam de disseminar os valores necessários à manutenção da nobreza em seus discursos. Conforme registrado em Platão, citado por Silva e Vizim (2001, p. 124), “no que concerne aos que receberam corpo mal organizado, deixa-os morrer [...] quanto às crianças doentes e às que sofrerem qualquer deformidade, serão levadas, como convém, a paradeiro desconhecido e secreto”.

Há relatos que comprovam como era comum o ato de abandonar crianças em montanhas e florestas ou atirá-las de penhascos ou nos rios, por serem consideradas uma ameaça à manutenção daquela forma de divisão social do trabalho: homens livres *versus* escravos, trabalho manual *versus* trabalho intelectual. Segundo Bianchetti (1998), a prática de uma eugenia radical, na fonte, em

virtude das limitações e das imperfeições que os sujeitos apresentavam, permitia a manutenção daquela sociedade.

Notem que o critério de exclusão não consistia em um fato isolado, destinado apenas às pessoas com deficiências, já que no tempo de maior florescimento de Atenas, em comparação aos seus 90.000 cidadãos livres, havia 365.000 escravos (somando-se mulheres e crianças), uma relação de 18 escravos para cada cidadão livre (Engels, 2002).

A concentração de riquezas em poucas mãos, dependente da proscricção do trabalho do homem livre, leva ao colapso o modo de produção escravista e faz ascender um novo modo de produção, baseado nas relações de servidão.

A nova dicotomia que se impõe pelo advento do cristianismo tem suas raízes materiais na hegemonia de uma nova classe proprietária de terras, cuja economia era fortemente subsidiada na agricultura, pecuária e artesanato: o clero. Em decorrência da concepção teocêntrica de mundo, a partir do século XI, dogmas religiosos passam a determinar a ordem social, condenando os prazeres mundanos do mundo greco-romano em relação ao corpo, que passa a ser objetificado como templo da alma, esta depositária de todos os vícios e virtudes humanas.

A divisão social do trabalho no novo modo de produção que se estabelece é formada pelos servos, que substituem paulatinamente os escravos, sustentando a riqueza da nova classe dominante formada por sacerdotes e guerreiros. Aliando-se à nobreza, o clero passa a ter, além do domínio econômico, uma enorme influência na definição dos princípios e dos valores morais que regem a vida social, determinando, por meio de dogmas religiosos, os desígnios do bem e do mal, moral que instituirá as relações de poder, produção e reprodução de classes da sociedade feudal.

No ideário que passa a reger as relações sociais na Idade Média, a situação de extermínio de pessoas com deficiências começa a ser questionada, a partir do século XII, posto que a crença de que todos os homens são criaturas de Deus e têm direito à vida contrapõe-se à condenação da morte, até então praticada.

Os servos, a quem por direito apenas cabia a quarta parte da posse da terra para produção e sustento, tinham a autonomia para decidir sobre o aproveitamento ou não da força de trabalho de pessoas com deficiências que viviam em sua gleba, já que os dogmas cristãos proibiam-lhe o extermínio.

As representações sociais acerca da deficiência, no entanto, são projetadas de maneira ambígua e contraditória. Por um lado, havia uma tendência a interpretar o nascimento de uma pessoa com deficiência como um castigo de Deus, como punição de pecados cometidos por seus pais ou familiares. Essa interpretação analisava a deformidade dos corpos como um sinal de possessão demoníaca. Por exemplo, as crises de epilepsia que as pessoas sofriam, ou suas atitudes psicóticas, como não podiam ser explicadas cientificamente, eram interpretadas como atos de feitiçaria ou possessões do diabo.

Segundo Pessoti, indicado em Brasil (2000, p. 11), em documentos religiosos da época, lê-se: “O homem é o próprio mal, quando lhe faleça a razão ou lhe falte a graça celeste a iluminar-lhe o intelecto: assim, dementes e amentes são, em essência, seres diabólicos”.

Pessoas doentes, nascidas defeituosas e/ou mentalmente afetadas passam a receber, pela primeira vez, atenção da sociedade, embora, ainda, de forma ambígua.

Também era comum que anões ou pessoas com deformidades físicas fossem utilizados como fonte de diversão, entretenimento e curiosidade popular, sendo instrumento de distração dos nobres na corte ou objeto de exposição em praça pública.

Contraditoriamente, manifestava-se, por outro viés, a interpretação de que essas pessoas eram escolhidas por Cristo e predestinadas para o “dom da cura”. Os cegos, por exemplo, eram tidos como pessoas abençoadas com o poder sobrenatural dos profetas para a vidência. Ainda que gozassem da dádiva da vida, sua situação social era de abandono à própria sorte, uma vez que dependiam de atos individuais de caridade para ter direito a alimentação e abrigo.

Derivada da concepção de filantropia e assistencialismo de que um ato de caridade conduziria à salvação da alma, inerente à concepção cristã, é que surgem, em meados do século XVI, as primeiras iniciativas de proteção com a criação de asilos e abrigos de assistência a pessoas com deficiência. Esse movimento histórico caracteriza o chamado *período da segregação* das pessoas com deficiências em instituições, que tinha o objetivo de enclausurar aqueles que não se encaixavam nos padrões de normalidade, como os leprosos, os paralíticos, os doentes venéreos, os doentes mentais e toda sorte de desajustados.

Com a Revolução Burguesa, o cenário político e econômico sofre uma grande transformação: a Igreja Católica perde o seu poder absoluto, a monarquia inicia sua derrocada, surgem os estados modernos e, em conexão com o processo de industrialização e de transformação capitalista, tem início a gênese da instituição da norma e normalidade, impulsionada pelas ciências naturais.

Com a Revolução Burguesa, o cenário político e econômico sofre uma grande transformação.

Dos impactos relativos, especificamente, às pessoas com deficiência, Lunardi (2002) destaca o surgimento das práticas e dos discursos que objetivam a construção da noção de norma e normalidade baseada em conceitos vinculados à ideia de população como saúde, higiene, natalidade, raças e assim por diante.

O controle da saúde da população passa a ser objeto de preocupação da economia capitalista, sob a responsabilização da medicina que desenvolve procedimentos e classificações para enquadrar a força de trabalho nos novos padrões de acumulação que regem as relações sociais de produção.

A nova divisão da sociedade de classes se pauta na relação capital-trabalho, cuja lógica opõe patrão (que detém os meios de produção, como o capital e os maquinários) e operário (que sobrevive com a venda de sua força de trabalho em troca de salário). O nível de desenvolvimento das forças produtivas que tem início com a Revolução Industrial secundariza a ação do homem na linha de produção, passando este a ser um mero operador da máquina.

Na nova sociedade, em que a exploração do trabalhador é condição para geração de lucro e acúmulo de riquezas, todas as ferramentas necessárias à proliferação do capital são exploradas: a mão de obra de mulheres, crianças e, pela primeira vez, pessoas com deficiência passam a ser fonte de acumulação de riqueza.

Cabe à emergente burguesia promover as rupturas ideológicas com a sociedade feudal, instando uma nova ordem social que consolide a definitiva hegemonia do homem sobre a natureza e suas possibilidades de liberdade individual.

A explicação da vida humana e de seus fenômenos entra em contraposição ao pensamento fundado no misticismo e em

dogmas que regeram a visão teológica medieval. Entre as ciências da natureza, a medicina ganha *status* científico, passando a “dissecar” todos os fenômenos que eram, até então, impostos como verdades inquestionáveis pela Igreja. Nesse contexto, fortalecem-se as teses que explicam a origem das deficiências em causas naturais, e não mais por fatores espirituais.

Assim, do grande exército de trabalhadores que permanecem à margem do sistema, em virtude da substituição da mão de obra humana pela máquina, são integradas à produção poucos trabalhadores com deficiências, preferencialmente as sensoriais. Bueno (1993) chama a atenção para o fato de que, nos séculos XVI e XVII, o atendimento institucional estava restrito apenas às pessoas cegas e às surdas, que eram aquelas que apresentavam maiores possibilidades de participar do processo produtivo de industrialização que se intensificava.

Neste sentido, interessante análise propõe Guhur (1994), ao demonstrar que o discurso ideológico da igualdade na emergente sociedade capitalista, que apregoa a liberdade da propriedade do corpo como força de trabalho na esfera da circulação, opera, contraditoriamente, como a condição que potencializa a desigualdade.

A primeira explicação científica à condição de deficiência determinava a herança genética como origem de distúrbios físicos e intelectuais. Aos “defeitos” humanos foi atribuída uma condição inata, inerente aos sujeitos, determinada geneticamente e, portanto, imutável.

Segundo a autora, ao naturalizar a relação homem-trabalho, o direito à propriedade e à acumulação, a sociedade capitalista liberta os homens da servidão, entretanto, como estes não têm condições de prover sua própria existência, veem-se obrigados a vender sua mão de obra no mercado de trabalho para sobreviver; ao não se ajustarem à nova dinâmica da cadeia produtiva, são excluídos e condenados à marginalização por sua “natural” incapacidade ou ociosidade. Conforme Guhur (1994, p. 82),

É preciso destacar que esse movimento que retirava da sociedade os indivíduos que não se ajustavam às condições impostas pelo novo mundo do comércio e da produção, se estendeu também a uma outra categoria de homens – a dos loucos, incapazes, idiotas e deficientes mentais – categoria que, vivendo até então diluída no fundo comum da sociedade feudal, passa a ser particularizada como uma carga e uma ameaça, pois, por não poderem trabalhar em virtude de deficiências e incapacidades “naturais”, tais indivíduos retiravam da riqueza seus verdadeiros usos: o trabalho, a terra, o capital.

Por decorrência dessa determinação econômica na produção da vida social, nos séculos XVIII e XIX são criados os primeiros espaços específicos para educação de pessoas com deficiência, na Europa e em países por ela colonizados. Centenas de instituições, com caráter assistencial e filantrópico, proliferam, sobretudo na América, nas quais o foco seria o aproveitamento de seres “desviantes” para o treinamento industrial. As instituições funcionavam como **asilos**, alimentando e abrigando os internos; como **escolas**, oferecendo instrução básica na leitura, escrita e cálculos; como **oficinas** de produção, pois as pessoas com deficiências constituíam mão de obra barata no processo inicial de industrialização.

Para Lunardi (2002), a economia capitalista debruça-se com toda intensidade sobre o corpo social, aquele que se transforma em força de trabalho, a partir do século XVIII. É este corpo social que se torna alvo de exercício de poder operado pela medicina, que desenvolve procedimentos de adestramento a fim de recuperar o comportamento daqueles que, por algum motivo, escapam da normatividade social. A construção de um padrão de normalidade cumpre o objetivo social de separar e catalogar, conforme regras, a população são daquela que apresenta desvios – os anormais: “a institucionalização da norma, que constituiu no século XIX o conceito de anormal, age sob a forma de diferentes técnicas e dispositivos: a escola, a família, o hospício, a prisão e no caso deste trabalho, a Educação Especial” (Lunardi, 2002).

No Brasil, diante desse cenário mundial, são criadas as primeiras instituições especializadas com objetivos e práticas semelhantes ao contexto europeu, embora a defasagem no nível de desenvolvimento das forças produtivas em relação ao capitalismo europeu determine um apelo diferenciado no objetivo da educação dispensada às pessoas com deficiência, marcada ainda por forte apelo assistencial.

pare
e pense



Você sabia que as duas primeiras instituições para pessoas com deficiência visual e surdez, criadas à época do Império por D. Pedro II, existem até hoje como centros de referência nacionais, mantidos pelo Governo Federal? São elas o Instituto Benjamin Constant (1854) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos – Ines (1857), ambas no Rio de Janeiro.^b

^b Para saber mais sobre as instituições citadas, acesse os seguintes *sites*:
<<http://www.ines.org.br>> e <<http://www.ibr.gov.br>>.

1.1

A institucionalização e o modelo clínico-terapêutico

Para entendermos a transição do modelo que segregava pessoas com deficiência para o modelo que passou a investir em uma abordagem educacional para explorar sua força de trabalho, subsidiando as primeiras tentativas de convívio entre pessoas com e sem deficiência, é necessário voltar nossa atenção ao início do século XX para conhecer detalhes daquela que é denominada a *experiência pioneira* na educação especial.

Em 1800, o médico francês Jean Itard (1744-1838) não poupou esforços para educar um menino selvagem encontrado em uma floresta convivendo com animais e considerado ineducável. Foi batizado de Victor de Aveyron. Como não teve qualquer contato com seres humanos, Victor, aparentemente, apresentava uma deficiência mental profunda. Itard desenvolveu um programa baseado em procedimentos médicos e pedagógicos, que tinha por objetivo recuperar o potencial cognitivo do menino, oportunizando o desenvolvimento de suas capacidades humanas.

Ainda que não tenha obtido o êxito esperado, já que muito pouco Victor conseguiu aprender, Itard é considerado o precursor da educação especial, e os procedimentos adotados por ele, baseados no treinamento e exploração dos canais sensoriais para a aprendizagem, alastraram-se por toda a Europa.

Um dos trabalhos que se seguiu a esse e que merece destaque é o do também médico francês Philippe Pinel (1745-1826), de quem Itard era discípulo na medicina psiquiátrica e cujos estudos sobre a mente humana permitiram um melhor conhecimento das doenças mentais. Pinel descreveu e distinguiu os diferentes

tipos de perturbações mentais e humanizou o tratamento a esses pacientes, que antes era realizado de forma agressiva, com correntes, eletrochoques e outros artefatos para conter o surto psicótico. Vem daí a expressão *pinel* para denominar os hospitais psiquiátricos voltados ao tratamento de problemas da saúde mental.

Podemos afirmar que as experiências educacionais realizadas com Victor de Aveyron, pelo jovem Itard, culminaram na consolidação de um primeiro grande paradigma no trato com a deficiência, marcado pelo pensamento médico, que estende seus domínios até a contemporaneidade.

Sob a influência dessa perspectiva, as instituições especializadas iniciam um processo de transição entre abordagens clínicas e pedagógicas, base para sua futura denominação de “escolas especiais” na segunda metade do século XX.

O **modelo clínico-terapêutico** caracteriza-se pela hegemonia da área médica sobre a pedagógica nas medidas utilizadas para o “tratamento” da deficiência, reduzindo o complexo fenômeno a causas orgânico-funcionais. Por ser a deficiência encarada como desvio da normalidade, seu estudo demandava o conhecimento dos fatores etiológicos que a motivaram, o que, quase sempre, era explicado com base na história individual do sujeito.

Beyer (2005, p. 17-19) resenhou posicionamentos de diversos estudiosos em relação a esse modelo na educação especial e sintetiza como fundamentos desse modelo de atendimento os seguintes princípios:

1 a explicação da origem da deficiência localizada no indivíduo, por meio da investigação de fatores genético-hereditários, relativos às circunstâncias pessoais ou familiares;

2 a imutabilidade na condição da deficiência, posto que se considerava impossível reverter quadros de atraso social, intelectual e linguístico;

3 a adoção de um padrão de normalidade físico e mental que balizava a avaliação dos desvios apresentados;

4 a identidade entre a deficiência e a doença mental, numa exótica fusão entre psiquiatria e pedagogia, determinando o tratamento clínico, independentemente da natureza do “desvio” apresentado.

Como se vê, essa concepção determinou uma forte identidade entre deficiência-doença-tratamento-cura que segue sendo referência até a atualidade no imaginário da maioria das pessoas e revela uma tendência de o senso comum afirmar que “lugar de deficiente é no hospital”.

pare
e
pense



Você saberia explicar a diferença entre deficiência e doença mental?

A grande maioria das pessoas não saberia responder a essa questão de forma clara, justamente porque as expressões são muito parecidas e a forte influência da medicalização na educação especial resultou na crença equivocada de que **ser deficiente** é **ser doente**, necessitando de tratamentos médicos para alcançar a cura. Mas ambas as expressões guardam significados muito diferentes, que precisam ser conhecidos, sobretudo, pelos professores, para que a pedagogia dispensada atenda às necessidades diferenciadas dos alunos nessa situação.

Segundo o DSM-IV (1995), publicação da área médica, a **deficiência mental** caracteriza-se, fundamentalmente, pelo funcionamento intelectual significativamente inferior à média; além disso, o sujeito pode apresentar limitações significativas em outras áreas como a comunicação, o autocuidado, as habilidades

sociais e interpessoais, entre outros aspectos. Esse quadro, que é diagnosticado antes dos 18 anos, não está apenas relacionado ao QI (quociente de inteligência), como muitos acreditam, mas tem impactos significativos na vida familiar, acadêmica e social.

A **doença mental**, por sua vez, interfere nos comportamentos sociais dos sujeitos que as apresentam, acarretando variações qualitativas significativas em suas atitudes e práticas em situações sociais, familiares, ocupacionais e pessoais, tendo como base critérios valorativos considerados normais para um estado completo de saúde mental.

Embora a expressão *doença mental* seja popularmente empregada, em psiquiatria e em psicologia adota-se a terminologia dos transtornos ou distúrbios psíquicos relacionados a comportamentos desviantes daqueles estabelecidos como normais pela sociedade. Doenças mentais ou transtornos psíquicos envolvem quadros de neuroses e psicoses, cujas patologias mais conhecidas são a depressão, o transtorno obsessivo-compulsivo (TOC), o transtorno bipolar e a esquizofrenia.

Como afirmamos, saber diferenciar ambos os quadros é fundamental do ponto de vista das políticas inclusivas, pois o apoio especializado destinado a esses sujeitos assume características muito diferentes; alunos com transtornos psíquicos demandam uma ação multiprofissional, em que o apoio pedagógico especializado é complementado pela ação de profissionais da área da saúde, como médicos, psicólogos, psiquiatras e, quase sempre, com a utilização de medicamentos.

Na análise de Beyer (2005), a hegemonia do modelo médico, ao longo da história, resultou na crença de que as deficiências são contagiosas, como as doenças, e que as pessoas que as apresentam devem ser segregadas em instituições para tratamento.

Segue o autor argumentando que essa tradição contribuiu para a consolidação de um modelo de atendimento na educação especial caracterizado como **pedagogia terapêutica**, que envolvia a ação combinada e subordinada de professores especializados e profissionais da saúde. A escola, sob essa perspectiva, ocupou-se da construção de critérios para atribuir normalidade ao desempenho dos alunos, com sofisticados mecanismos de seleção daqueles que não atendiam à organização da burocracia escolar: os conteúdos selecionados, a organização das turmas, o tempo da aprendizagem, as formas de avaliação e assim por diante.

A desresponsabilização da escola regular pelo fracasso de parte dos alunos, atribuindo a outro tempo, lugar e profissionais a responsabilidade pela sua “recuperação”, impulsiona a concepção e organização da educação especial como um apêndice dos sistemas de ensino, no século XX. Pela origem do fracasso escolar ser explicada com base em argumentos orgânicos (deficiências, doenças, distúrbios etc.), caberia à educação especial desenvolver ações de normalização (baseadas na reabilitação de funções comprometidas) para uma possível reintegração do aluno ao sistema. Nessa concepção, prevalece “a mesma lógica da normatividade, presente no modelo médico, em que a pessoa com deficiência, ou com distúrbio, é vista como incompleta, e alimenta o fluxo entre a escola regular e a escola especial” (Beyer, 2005, p. 21).

Inúmeros foram os fatores que contribuíram para o questionamento do modelo, cuja única explicação para o fracasso na aprendizagem e desenvolvimento

À educação especial coube a tarefa de legitimar a “incompetência” daqueles que foram colocados à margem da disciplina escolar, ocupando a função social de lidar com os alunos que o sistema geral excluiu.

era atribuída à própria criança, destacando-se a contribuição de estudos e pesquisas operadas por ciências humanas emergentes, como a psicologia, a sociologia, a antropologia e a linguística, que possibilitaram a apreensão da totalidade histórico-social dos sujeitos, em detrimento da perspectiva ideologicamente reducionista do paradigma médico.

Os estudos sociológicos ou socioantropológicos (Skliar, 1997) na explicação da deficiência ampliam a análise das variáveis que determinam o fracasso escolar, permitindo uma compreensão mais abrangente dessa questão e suas implicações na vida social dos sujeitos que a apresentam.

Merece destaque a contribuição da psicologia, nesse sentido, que se firma como ciência no século XX, por meio do desenvolvimento de uma teorização e estudos experimentais que permitem ampliar a compreensão do funcionamento psíquico humano e sua relação com o meio social. Sobretudo, destaca-se a diferenciação entre **doença mental** e **deficiência mental**, oportunizada pelo aprofundamento desses estudos e pesquisas envolvendo a mente humana. A compreensão da deficiência mental como uma condição permanente que afeta o desenvolvimento intelectual do sujeito, em oposição à doença mental – na qual a cognição está preservada, mas há a presença de distúrbios de ordem psiquiátrica, que interferem em aspectos do comportamento social dos sujeitos –, determinou mudanças no atendimento especializado, contribuindo para a ruptura entre as ações médicas e pedagógicas e conferindo legitimidade à mediação da escola na reversão de quadros que colocavam a criança em situação de deficiência.

Para Omote (2008), a maneira como a deficiência é concebida e tratada contribui para sua própria compreensão, ou seja, das concepções que regem as formas de analisar o fenômeno

decorrem produção de conhecimentos e formas de intervenção específicas que, em última análise, determinarão o destino dos sujeitos, alvo dessa ação. O autor argumenta que a determinação da situação de deficiência é decorrente muito mais de critérios políticos do que científicos ou técnicos, posto que limitações de ordem sensorial ou física, por exemplo, podem ou não afetar as pessoas que as apresentam se o grupo social do qual a pessoa faz parte atribua alto grau de valorização às competências dela decorrentes. A visão interacionista das deficiências, nesse sentido, possibilita a mudança de foco da escola na explicação do fracasso na aprendizagem, considerando que o sucesso dos alunos será decorrente da adequada ênfase nas condições estruturais externas, necessárias a sua efetivação.

A explicação sócio-histórica de fenômenos da realidade contribuiu para a reversão de concepções e práticas biologizantes e deterministas no atendimento a crianças e jovens com deficiências. Nesse sentido, a deficiência deve ser interpretada como uma realidade que situa sujeitos concretos em determinado contexto social e econômico, permeado por relações e contradições. Na sociedade capitalista, por exemplo, a deficiência também é produzida em decorrência dos níveis de pobreza e miséria quase absolutos da população, ou seja, as condições orgânicas individuais podem ser determinadas pela posição que os sujeitos ocupam na estrutura social e econômica, sendo superadas também por meio delas.

Outro fator determinante para a mudança na relação da sociedade com a deficiência foram os movimentos sociais desencadeados ao final da década de 1940 e início de 1950, após o término da Segunda Guerra Mundial, período em que houve uma insatisfação geral da população, principalmente na Europa e nos Estados Unidos, por conta dos inúmeros atos desumanos cometidos pelas grandes potências ocidentais.

Dessa forma, retomando os ideais da Revolução Francesa (1789), que buscaram o reconhecimento dos valores supremos da igualdade, da liberdade e da fraternidade entre os homens, é promulgada em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 2010)^c, documento que passa a inspirar, desde então, as políticas públicas e os instrumentos jurídicos da grande maioria dos países.

A partir daí, outros textos voltados à defesa dos direitos fundamentais dos cidadãos são elaborados e tornam-se norteadores das decisões tomadas pelos países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU), criando-se uma espécie de ética consensual mundial para assegurar que nenhum ato de natureza discriminatória ocorra contra as minorias sociais.

Nas décadas de 1960 e 1970, ambienta-se o movimento institucional do multiculturalismo, sob o suporte teórico de estudos desenvolvidos pela antropologia culturalista, a qual realiza uma crítica à noção naturalista de raça que justificava a supremacia das civilizações europeias. O multiculturalismo surge como um movimento de ideias resultantes de um tipo de consciência coletiva, o qual se opõe a quaisquer formas de **centrismos culturais**. Seu ponto de partida é a pluralidade de experiências culturais que moldam as relações sociais. Pode-se dizer que a diversidade cultural está no centro de suas preocupações.

Sob essa perspectiva política e teórica, movimentos de protesto contra os modelos de dominação cultural vigentes incorporam à luta multicultural grupos de negros, índios, mulheres,

c Para conhecer o texto integral da Declaração Universal dos Direitos Humanos, acesse o *site*: http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php.

homossexuais e minorias étnicas em geral. Nesse contexto, a luta pela inclusão das pessoas com deficiência é fortalecida no mundo todo, deixando para trás a história de séculos de descaso e discriminação em relação às suas necessidades diferenciadas.

Esse consistente território de lutas políticas que se ambienta nas últimas décadas do século XX é que sustenta as mudanças de concepção no atendimento às pessoas com deficiência, ameaçando a hegemonia do paradigma clínico-terapêutico na descrição, classificação e tratamento desse grupo. A paulatina mudança na atenção social às pessoas com deficiência e suas possibilidades de relação em contextos sociais menos segregados pautam os primeiros movimentos que caracterizarão o **processo de integração** e, posteriormente, de **inclusão** que serão objeto de nossa análise, no próximo capítulo.

O fundamental é entender as **diferenças** não em sua natureza essencializada, mas como o **produto de posições históricas desiguais** e mediadas por discursos e relações sociais de opressão e exploração, sob o jogo do capitalismo tardio (McLaren, 1997).

Síntese

Os fatos e ideias debatidos neste capítulo objetivaram não apenas refazer a trajetória histórica das pessoas com deficiência em relação à ocupação de papéis sociais significativos, como também demonstrar que pensamentos e práticas de discriminação, filantropia e aceitação são atitudes que refletem a organização histórica de cada época. Foram sintetizadas as características das duas primeiras fases da atenção social à deficiência: o

extermínio e a segregação/institucionalização. Detivemo-nos mais especificamente no paradigma de institucionalização pela hegemonia que exerceu/exerce na organização da educação especial até a atualidade. O paradigma da institucionalização teve como foco a separação de toda a parte "doente" da sociedade – loucos, marginais, deficientes –, para tratá-los em instituições como asilos, hospitais e manicômios, sob a orientação dos ditames da medicina. O **modelo clínico-terapêutico**, vigente nas práticas desenvolvidas nesse período, caracteriza-se pela subordinação da pedagogia aos ditames da ciência médica (e seus profissionais) no “tratamento” da deficiência. A explicação da origem da deficiência era buscada no indivíduo, por meio da investigação de fatores genético-hereditários, relativos às circunstâncias pessoais ou familiares. A tarefa da educação especial seria a de desenvolver uma pedagogia terapêutica, com base em instrumentos e técnicas para descrever a deficiência e suas causas. Por fim, destacamos a organização da sociedade civil e suas lutas políticas, como o multiculturalismo, assentado em contribuições teóricas das ciências humanas, o que ampliou a apreensão da deficiência sob uma perspectiva socioantropológica, determinando as bases ideológicas para os movimentos de integração e inclusão.

Indicações culturais

ALEXANDRE. Direção: Oliver Stone. Produção: Moritz Borman, Jon Kilik, Thomas Schühly, Iain Smith e Oliver Stone. EUA: Warner Bros., 2004. 176 min.

O filme *Alexandre*, de Oliver Stone, reflete os valores e práticas da vida na Antiguidade clássica. Observe a lógica de organização da vida e da educação das novas gerações, para compreender a

questão do extermínio de crianças com deficiência, nesse contexto histórico.

O NOME da rosa. Direção: Jean-Jacques Annaud. Produção: Bernd Eichinger. Alemanha: 20th Century Fox Film Corporation, 1986. 130 min.

O filme *O nome da rosa* é indicado para se compreender os dogmas religiosos e o poder exercido pela Igreja na Idade Média.

O GAROTO selvagem. Direção: François Truffaut. Produção: Marcel Berbert. França: United Artists, 1969. 84 min.

Assista ao filme *O garoto selvagem* (*L'Enfant Sauvage*, 1970), produção francesa que reproduz a história de Victor de Aveyron.

Sinopse^d: Em 1797, um menino selvagem é capturado numa floresta de Aveyron onde sempre viveu. Alvo de curiosidades, ele é levado ao Dr. Itard, que acredita ser possível transformar o garoto selvagem num homem civilizado. O médico dá-lhe o nome de Victor e o leva para sua casa, onde passa a receber um tratamento mais humano. Itard fracassa na tentativa de fazê-lo falar, mas ganha sua afeição. Baseado num fato real, a partir das anotações de Jean-Marc Gaspard Itard. Truffaut retoma os temas da educação e da infância, usando tom austero, fotografia em preto e branco, uma direção sóbria e muita sensibilidade, produzindo um filme belo e comovente.

Fonte: Cinema..., 2010.

^d Sinopse gentilmente cedida pelo *site Cinema com Rapadura*. Disponível em: <<http://cinemacomrapadura.com.br/filmes/1507/garoto-selvagem-o-1970>>.

Atividades de autoavaliação

1. Sobre as fases históricas na atenção social à deficiência, marque a opção correta:
 - a) Extermínio, segregação, integração e inclusão.
 - b) Segregação, assistencialismo, extermínio e integração.
 - c) Extermínio, integração, assistencialismo e inclusão.
 - d) Assistencialismo, integração, segregação e inclusão.

2. Analise as afirmativas sobre a concepção de deficiência até a Idade Média. Em seguida, assinale a alternativa que reúne apenas as corretas:
 - I) No chamado *período da segregação*, as pessoas com deficiências, os leprosos, os paralíticos e os doentes venéreos eram enclausurados e segregados do convívio social, em virtude das diferenças que apresentavam.
 - II) Pessoas que nasciam com deficiências visíveis, como a falta ou deformação de membros, a incapacidade de falar ou enxergar eram relegadas ao abandono e, até mesmo, exterminadas pela Igreja Católica, por não terem valor social.
 - III) A Igreja Católica dividia suas opiniões entre a interpretação da deficiência como uma possessão demoníaca e como um dom dado por Cristo para a cura ou a vidência.
 - a) Apenas a afirmativa III está correta.
 - b) Estão corretas as afirmativas I e III.
 - c) Apenas a afirmativa I está correta.
 - d) Todas as afirmativas são corretas.

3. Realize a correspondência entre os períodos históricos e suas concepções e práticas e escolha a alternativa correta:

(A) Fase do extermínio

(B) Fase da segregação/institucionalização

() Abandono de crianças nas montanhas e florestas, pelas imperfeições que apresentavam.

() Concepção teocêntrica de mundo, com dogmas religiosos do clero determinando a ordem social.

() Asilos e abrigos acomodavam loucos, marginais e pessoas com deficiência.

() Força de trabalho do homem avaliada pela dádiva do corpo perfeito e forte para guerrear e capacidade retórica para filosofar.

a) A, A, B, B

b) B, A, B, A

c) B, B, A, A

d) A, B, B, A

4. Leia com atenção os fatos históricos a seguir e identifique aqueles que contribuíram para a mudança na concepção social de deficiência, a partir da década de 1950. A seguir, marque a opção correta:

I) Os movimentos sociais pós-Segunda Guerra Mundial ocorridos na Europa e nos Estados Unidos em favor dos mutilados.

II) A criação das primeiras instituições especializadas com caráter educacional, retirando a população com deficiência dos hospitais.

III) A contribuição dos estudos experimentais em psicologia,

- demonstrando a possibilidade de superação da ideia de que a deficiência era uma condição imutável.
- a) Os movimentos sociais pós Primeira Guerra é que contribuíram para a mudança.
 - b) Apenas as afirmativas II e III estão corretas.
 - c) Foi a pedagogia, e não a psicologia, a ciência que, inicialmente, alavancou a mudança.
 - d) Todas as afirmativas estão corretas.
5. Sobre a condição da deficiência dos sujeitos, qual a única alternativa que **não corresponde** ao pensamento veiculado até o século XIX?
- a) Descartava-se a possibilidade da mudança da condição de deficiência; apenas promovia-se a separação das pessoas tidas como doentes em instituições.
 - b) A explicação sócio-histórica contribui para a reversão de concepções e práticas deterministas de crianças e jovens com deficiências.
 - c) A deficiência era uma condição inata, que estava determinada geneticamente.
 - d) O modelo de atendimento vigente era clínico-terapêutico baseado no tratamento da deficiência.

Atividades de aprendizagem

Questões para reflexão

1. Você conhece pessoas que ainda acreditam que as deficiências sejam punições divinas? Ou seja, atribuem a deficiência de um filho ou parente a um castigo de Deus? E a prática da

exposição de aberrações ou deformidades físicas para aguçar a curiosidade do povo? Há, no terceiro milênio, pessoas que julgam que ao dar esmolas (fazer caridade) às pessoas com deficiência estão penitenciando seus pecados? Será que essa visão, que tem origem milenar, ainda sobrevive em nossa sociedade?

Debata essas concepções práticas com seus colegas e familiares, buscando superar a perspectiva do senso comum aí embutida.

2. Realize uma pesquisa nos *sites*^e das duas instituições especializadas mais antigas do Brasil, o Instituto Benjamin Constant (1854) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos – Ines (1857).

Identifique qual a natureza do atendimento educacional especializado prestado por ambas as instituições mantidas pelo Governo Federal e verifique se os serviços prestados correspondem ao modelo de integração ou inclusão. Do mesmo modo, identifique se o modelo clínico-terapêutico de atendimento ainda é dominante nas instituições.

Para a pesquisa, releia atentamente as principais características desses modelos no Capítulo 1 de seu livro.

e Para realizar a pesquisa, acesse os seguintes *sites*: <<http://www.ibr.gov.br>> e <<http://www.ines.org.br>>.

Atividade aplicada: prática

Atitudes para com a deficiência^f

Em sala de aula

1. Leia, na página a seguir, o texto para discussão “O banco com atendimento especial”.
2. Em grupos de quatro integrantes, discuta seu ponto de vista sobre a proposta do Sr. Soares.
3. Cada grupo deve apreciar a proposta em termos positivos e negativos e depois encontrar argumentos para defender sua opinião, em face dos argumentos contrários.
4. Os grupos reconsideram os seus pontos de vista como resultado do exercício de defesa de opiniões.

Questões para avaliação em seu município

1. Realize uma visita a locais que oferecem serviços públicos (bancos, supermercados, correios, hospitais, etc).
2. Observe se há infraestrutura adequada ao atendimento às pessoas com deficiência (vagas/atendimento preferencial; recursos de acessibilidade etc).
3. Realize uma breve entrevista com o funcionário responsável sobre as vantagens e desvantagens de a empresa ter adotado essas medidas.
4. Escreva um texto sintetizando o que você aprendeu com essa experiência.

^f Atividade desenvolvida com base no Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental (Brasil, 2010b, p. 79).

O banco com atendimento especial

Tinha sido uma manhã quente e aborrecida, mas o último ponto da agenda ia ser finalmente tratado. O Sr. Soares apresentou-o com certa ansiedade, sabendo que alguns acionistas eram muito sensíveis a essa questão. Assim, decidiu fazer uma pequena introdução ao tema. Explicou que tinha notado, como gerente do banco, um aumento significativo de clientes deficientes, possivelmente devido à abertura de um lar na vizinhança e à política de integração de uma escola secundária próxima. Fosse qual fosse a causa, o aumento desse tipo de clientes era um fato. O porteiro tinha se queixado de ter que ajudar pessoas em cadeiras de rodas a subir as escadas, o pessoal de balcão tinha se referido às dificuldades em perceber o que dois clientes desejavam, e, mais recentemente o Sr. Veloso, um bom cliente, tinha se queixado sobre o tempo dispensado às pessoas deficientes, o que o levava a perder muito mais tempo à espera da sua vez. Conhecendo o Sr. Veloso, e embora ele não o tivesse admitido claramente, pensava não lhe ser agradável encontrar-se no seu banco com pessoas deficientes. A gota d'água foi quando a Sra. Ana Fonseca, chefe do pessoal de balcão, ficou lavada em lágrimas depois de ter posto em dúvida a assinatura de um cliente e vir a saber que ele a escrevera com a mão esquerda por ter sofrido um ataque que lhe tinha paralisado a direita. Não havia dúvidas de que o “erro” da Sra. Ana não justificava o engano de que se considerava vítima. Depois dessa introdução, o Sr. Soares apresentou aos acionistas uma proposta para o banco tomar medidas de discriminação positiva em relação aos seus clientes deficientes. Um dos empregados de balcão, que tinha um irmão deficiente, ofereceu-se para frequentar um curso de preparação. Tinha-se também obtido licença para construir uma nova entrada com rampa, pela parte de trás do edifício, para facilitar a saída e entrada das cadeiras de rodas, numa rua com pouco movimento. Essa rampa conduzirá a uma sala apenas destinada aos deficientes, onde tudo estará preparado para atendê-los. Nessa altura o Sr. Soares ficou bastante surpreendido porque um acionista perguntou se os deficientes ficariam satisfeitos com essas medidas e se seria essa a melhor forma de dar resposta às suas necessidades. Com muita paciência, o Sr. Soares explicou as vantagens a obter: uma maior proporção de empregados para os clientes deficientes permite dispor de mais tempo para cada um; a concentração de recursos numa sala própria proporciona um melhor atendimento com menores custos; os outros clientes são também melhor atendidos e todos os empregados ficam mais satisfeitos. Depois de algum debate, a proposta foi posta em votação.

Você votaria a favor ou contra a proposta do Sr. Soares?



2.

A educação especial em
transição: da integração
à inclusão

EDITORA
IBPEX

O debate conceitual e político sobre os movimentos de integração e inclusão, revelando-se as diferentes perspectivas da relação entre o comum e o especial na educação e seu impacto sobre os sistemas de ensino, é objeto deste capítulo. Convocamos vozes de diferentes pesquisadores da área para diferenciar os processos de integração e inclusão, demarcando

a relação da sociedade e da escola com os alunos que apresentam diferenças significativas, oriundas de quadros de deficiências, distúrbios, entre outras possibilidades. Dada a sua complexidade, situamos a polissemia atribuída à inclusão nos discursos oficiais e a decorrente apropriação dessas concepções pelo poder público na organização de políticas de educação inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais.

A concepção de educação especial como uma modalidade de educação escolar, intimamente ligada à estrutura e ao funcionamento da educação básica e superior, é uma construção histórica do século XX. Nesse período é que a escola regular passa a compartilhar algumas das preocupações comuns ao contexto do atendimento especializado, como é o caso dos atrasos na aprendizagem, a proposição de metodologias específicas, ou adaptações didáticas para atendimento a diferenças individuais.

O embrião dessas ideias toma forma a partir da década de 1960, sob a influência de um panorama de movimentos sociais efervescentes em relação à reafirmação de direitos humanos a grupos minoritários excluídos historicamente, como foi o multiculturalismo, a que nos referimos no capítulo anterior.

No ideário da ciência positivista, pessoas com deficiência encontram respaldo nos estudos da psicologia, sobretudo em sua vertente comportamental, cuja crença que as condições físicas e sociais do ambiente são imprescindíveis na determinação do comportamento humano supera o enfoque da imutabilidade da situação de deficiência até então vigente; tal qual um escultor modela um pedaço de barro, processos de intervenção adequados contribuiriam para a mudança do olhar sobre a condição da deficiência (Nye, 2005). Essa tese favoreceu a desmistificação do determinismo biológico que regia os programas pedagógicos voltados ao atendimento especializado. Ainda que a ação das escolas especiais estivesse fortemente marcada pela reabilitação orgânico-funcional dos sujeitos, focando sua deficiência, os resultados obtidos em programas sob a orientação behaviorista^a criaram um

a *Behavior* é uma palavra inglesa que significa "comportamento" ou "conduta". No âmbito das teorias psicológicas, o behaviorismo, ou comportamentalismo, corresponde à tendência que tem como objeto a observação e a descrição do comportamento humano, cujos representantes mais notáveis foram Pavlov e Skinner.

clima de otimismo em relação à possibilidade de que alunos com deficiências físicas e intelectuais mais leves pudessem ser atendidos em escolas comuns.

No campo da organização social, na década de 1960 inicia-se um amplo movimento contextualizado nos países nórdicos, como Dinamarca, Islândia e Suécia, formado por pais, amigos e familiares de pessoas com deficiência, que se estende aos Estados Unidos e rapidamente se espalha pelo mundo, reivindicando o direito de matrícula dos alunos “especiais” em escolas regulares para estudar com as demais crianças e jovens.

As lutas sociais que tensionam as bases da educação especial institucionalizada têm como produto o **processo de integração**, terminologia adotada na literatura especializada para caracterizar os movimentos iniciais de defesa de direitos de pessoas com deficiência na ocupação de diferentes espaços na vida social, como a educação, a saúde, o lazer, os esportes.

No Brasil, contexto fortemente marcado pela institucionalização da educação especial no período imperial, a perspectiva da inserção de alunos com deficiência em escolas comuns não sofre grandes alterações, mas se percebe uma mobilização da sociedade civil, que passa a organizar-se em associações, reivindicando dos governos a criação de centros de reabilitação, clínicas e classes anexas a hospitais para ofertar serviços de profissionais da área da saúde (fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas educacionais etc.) em caráter privado (Jannuzzi, 2004). Justamente nesse período, é fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), cujo forte poder de articulação e mobilização, com apoio de segmentos da elite social e política brasileira, possibilitou sua expansão e consolidação como força que se opõe às diretrizes de inclusão total emanadas na legislação educacional pós-1990.

É interessante identificar como essa mudança nas práticas sociais acaba por se refletir no corpo jurídico, conforme ilustra o fragmento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN) de 20 de dezembro de 1961 (Lei nº 4.024/61)^b, que faz menção à educação de pessoas com deficiências, denominadas *excepcionais*, à época, onde se lê, no art. 88, “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

No art. 89, explicita-se o apoio financeiro à iniciativa privada que ofereça atendimento a essa parcela, comprovando o reconhecimento do Estado em relação à legitimidade a dois focos de lutas políticas da sociedade civil: o direito à educação de pessoas com deficiências em classes comuns (ainda que parcial) e a organização do movimento apaeano. Decorrente dessa conquista inicial, decorridos 50 anos dessa mobilização, em 2005 registrava-se o significativo número de duas mil unidades da Apae, mantenedoras de escolas especiais, em todo o Brasil, voltadas ao atendimento de cerca de 230.000 pessoas com deficiência intelectual, segundo o relatório das atividades da Federação Nacional das Apaes (Fenapaes), em 2005.

Nessa mesma linha do reconhecimento do poder público em relação aos direitos sociais de pessoas com deficiência, podemos exemplificar a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), no governo do Presidente Médici, em 1973. O órgão, ligado ao então Ministério da Educação e Cultura (MEC), tinha por objetivo proporcionar oportunidades de educação às pessoas com deficiência, propondo estratégias para a implementação da educação especial. É interessante observar, já nesse período, um escopo de ação envolvendo todo o fluxo educacional, desde a pré-escola ao nível superior, além de uma clara preocupação em promover um atendimento que reúne uma ampla gama de quadros

b Para consultar o texto integral, acesse o *site*:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>.

indicados no Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973^c, como “deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade.”

A incorporação do discurso da integração pela sociedade resultou em uma configuração da educação especial como uma área voltada à prestação de serviços nos campos da reabilitação e da educação terapêutica, fomentando a formação de equipes especializadas, integradas por professores e profissionais da saúde para apoio aos alunos que migrassem para o contexto regular. A ideia básica era que esse modelo permitisse a mobilidade dos alunos no fluxo da escolarização, respeitado o critério de que os serviços exclusivos a alunos com deficiências, como escolas especiais e centros de reabilitação, fossem indicados apenas aos alunos com deficiências severas. Aos demais “excepcionais leves”, considerados a maioria, o modelo deveria apoiar a matrícula nas classes comuns, com apoios complementares realizados pela educação especial.

Ao ter conhecimento dessa preocupação governamental, desde a década de 1970, certamente alguns questionamentos poderiam nos ocorrer.

pare
é pense



Se havia uma legítima preocupação social em oportunizar que as pessoas com deficiência deixassem de receber atendimento em espaços exclusivos, passando a estudar em escolas comuns, por que o movimento pela integração foi negado e, a partir da década de 1990, é proposto um movimento substitutivo, denominado *inclusão*? Você vê diferenças substanciais entre os modelos de integração e inclusão?

c Para consultar o texto integral, acesse o *site*: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/listatextointegral.action?id=186315>>.

Para tentar buscar uma resposta que sistematize as principais diferenças entre os dois processos, passemos a debater conceitos que poderiam nos dar algumas pistas sobre suas características, para averiguar se, de fato, elas traduzem mudanças significativas na oferta educacional.

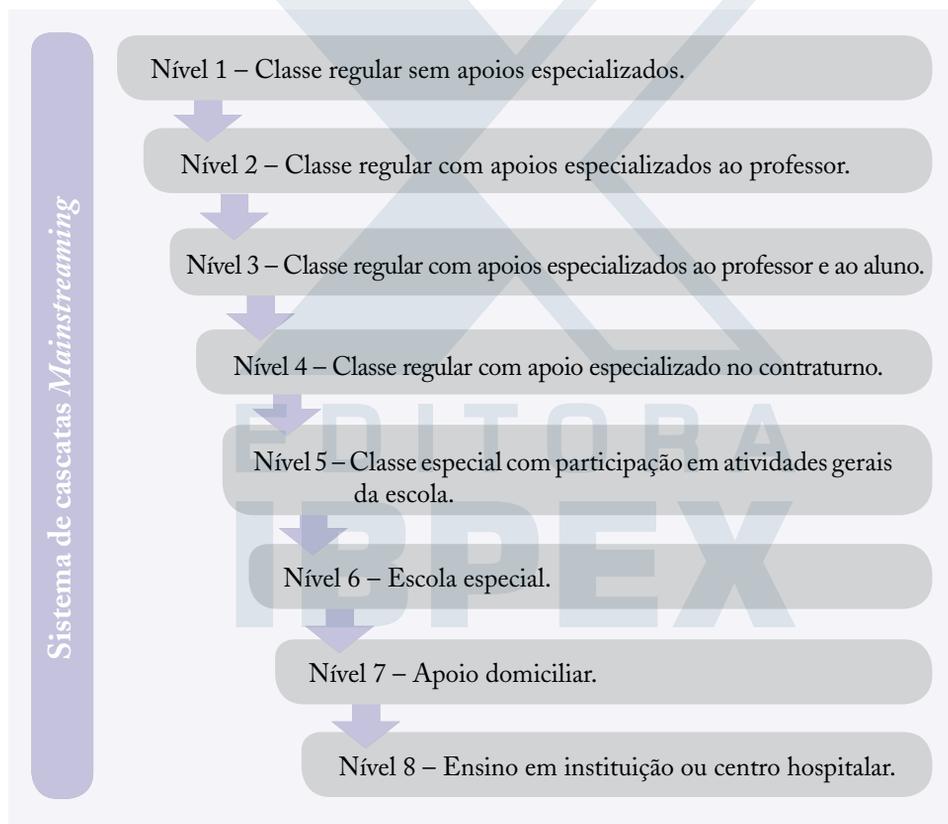
São muitos os estudiosos da educação especial que discutem os significados das terminologias *integração* e *inclusão* e suas repercussões no processo educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais. De acordo com Mantoan (2003, p. 21), a discussão em torno desses dois modelos gera, ainda, muitas polêmicas nas áreas de educação e saúde, em razão da semelhança de significados que os dois vocábulos assumem. No entanto, a autora alerta que os termos devem ser usados para expressar “situações de inserção diferentes e que se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes”.

Um primeiro ponto de divergência entre os autores, que nos parece bastante significativo, diz respeito **ao papel do sujeito com deficiência nos processos relacionais** que estabelece.

Carvalho (2000) aponta que, na integração, pressupõe-se que as relações entre pessoas com e sem deficiência estimulam a solidariedade, em detrimento da piedade, de modo a inseri-las, gradativamente, nos círculos sociais comuns. Analisa a autora que esse pressuposto tem como consequência uma forma de organização escolar que varia de ambientes mais segregados, como as classes e escolas especiais, aos menos segregados, tal como as classes regulares. Nessa linha de raciocínio, Mantoan (2003) argumenta que o processo de integração refere-se especificamente aos modelos de inserção escolar de alunos com deficiências, que compreendem um *continuum* de possibilidades, desde as classes comuns até locais específicos, como classes e escolas especiais.

Essa estrutura de organização da educação especial originada há mais de quarenta anos, e que persiste até os dias atuais, tem como metáfora um sistema de cascata que pretende compor a imagem de níveis de organização dos ambientes, dos mais restritos, posto que pressupõem relações deficientes-deficientes, aos mais integradores, em que deficientes e não deficientes conviviriam normalmente, conforme exemplifica a Figura 1 a seguir:

Figura 1 – Estrutura de organização da educação especial



Fonte: Adaptado de Ferreira e Guimarães, 2003.

Sassaki (2005, p. 21-22) reforça essa perspectiva em sua análise da integração, afirmando que, mesmo que esse processo tenha o mérito de promover a socialização das pessoas com deficiência, não deixa de ter um caráter segregador, pois deposita todas as responsabilidades na pessoa com deficiência. Nas palavras do autor:

a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social) [...] sempre procurou diminuir a diferença da pessoa com deficiência em relação à maioria da população, por meio da reabilitação, da educação especial e até de cirurgias, pois ela partia do pressuposto de que as diferenças constituem um obstáculo, um transtorno que se interpõe à aceitação social.

Mantoan (2003, p. 195) argumenta que, embora concebida para dar a oportunidade de o aluno transitar no sistema escolar, a prática comprova que os alunos da escola comum migram para os serviços da educação especial, mas, dificilmente, ocorre o contrário; raros são os casos em que os alunos se deslocam dos serviços mais segregados para os menos segregados da educação especial, ingressando exclusivamente em salas regulares. Trata-se, por isso, de uma concepção de inserção parcial, na medida em que sempre haverá serviços segregados para alguns.

Em síntese, a promoção do aluno para um ambiente menos restritivo, se considerada a classe regular como o nível mais satisfatório do processo, era dependente do aluno com deficiência, sendo “a criança a responsável solitária por seus êxitos e fracassos” na tentativa de ocupar um lugar junto aos seus pares “normais” (Brasil, 2002). No processo de integração, portanto, é central o papel do sujeito com deficiência nos processos relacionais que compartilhará ao longo de sua existência.

Dessa característica, decorre outra variável importante em que se discute o foco da ação da educação especial: **a deficiência ou a potencialidade**.

Carvalho e Mantoan compartilham a tese segundo a qual o critério para a intervenção pedagógica é motivado pela identificação do quadro de deficiência ou disfunção de cada aluno e como essa condição interfere na participação e no acompanhamento das atividades desenvolvidas no contexto escolar comum para ser superada. Nessa perspectiva, o que determinaria a escolha do ambiente para escolarização do aluno seriam suas condições individuais na superação dos limites inicialmente impostos pela deficiência. Assim, o serviço educacional prestado tem como foco a **limitação** gerada pela deficiência. A criança surda, por exemplo, impedida de ouvir, e, conseqüentemente, de desenvolver a linguagem de modo natural, era exposta a um treinamento intensivo de produção de fonemas, leitura labial e estimulação auditiva para aproveitamento de possível audição residual. Essa ação demandava fundamentalmente a intervenção terapêutica de um fonoaudiólogo, que era o profissional que tinha a ação supervalorizada em relação ao trabalho do professor. Este se tornava um aplicador de exercícios de fala e outras práticas de reabilitação, secundarizando o caráter pedagógico de sua atuação.

Esta é a principal crítica que tem sido feita em relação ao processo de integração: **as diferenças das pessoas com deficiência não são consideradas, buscando-se sua normalização, ou seja, a tentativa de fazê-las parecer o mais próximo possível ao padrão de normalidade imposto socialmente.**

Assim, a educação especial, sob a perspectiva da integração, ocupou-se da “deficiência” ao tentar fazer falar e ouvir aos surdos, ao exercitar membros lesados de crianças com deficiência física neuromotora, de estimular resíduos visuais de alunos com baixa visão, entre outras práticas terapêuticas, secundarizando os processos pedagógicos que poderiam imprimir mudanças atitudinais e metodológicas na educação comum. Em que pese a importância do trabalho de reabilitação de deficiências na história da humanidade, é necessário situar a natureza clínica dessa ação, sob a ordem do discurso médico.

Da hegemonia do modelo clínico-terapêutico na educação especial decorreu, contraditoriamente, a ênfase na incapacidade, no déficit e na individualização do movimento de integração, ao invés de sua expansão social. Integrar significava localizar no sujeito o alvo da mudança e não na sociedade (Brasil, 2000). Entendia-se que a educação especial tinha de organizar práticas voltadas a viabilizar as modificações individuais necessárias à adaptação do indivíduo naquilo que era padrão social.

A **relação entre a educação especial e a educação comum** é um outro ponto relevante para a diferenciação dos processos de integração e inclusão, que merece nossa reflexão. O processo de integração reforçou a separação dos dois contextos de educação – regular e especial –, na medida em que as práticas desenvolvidas no segundo tinham como objetivo fazer o aluno ingressar no sistema comum.

Decorrente do forte caráter da medicalização da educação especial em relação aos procedimentos adotados no tratamento da deficiência, ocorreu uma cisão entre as concepções, tendências e práticas subjacentes ao contexto comum de educação e a

educação especial, desde sua incorporação no campo das políticas educacionais. Esse sistema educativo, que consolidou sua essência praticando a reabilitação, relegou a educação especial à noção de uma arquitetura (as classes e escolas especiais) voltada a um grupo de alunos: pessoas com deficiências.

Com as primeiras iniciativas de inserção de alunos com deficiências intelectuais, físicas e sensoriais nas escolas comuns, foram redesenhadas as fronteiras que dividiam os dois contextos educativos; se, por um lado, essa aproximação permitiu desmistificar atitudes preconceituosas em relação às deficiências e às formas de aprender desses alunos, por outro, explicitou-se o abismo teórico-metodológico entre o comum e o especial, reforçando o lugar de subsistema paralelo e distanciado ocupado pela educação especial.

Isso ocorreu porque, sob a perspectiva da integração, o atendimento especializado às pessoas com deficiência reforçou o especialismo (dos profissionais da saúde e da educação) e cunhou um forte caráter da educação especial calcada na oferta de serviços, que ainda hoje se encontra enraizado no ideário das instituições da área, das escolas comuns e dos profissionais de ambos os contextos.

Nesse modelo o “especial” da educação estaria atrelado a um determinado tipo de aluno e aos locais em que são oferecidas respostas terapêuticas às exigências decorrentes de suas diferenças orgânico-funcionais. Com base no exposto, sedimentou-se a compreensão da educação especial como um sistema paralelo e localizado hierarquicamente, subalterno ao ensino regular. Aos alunos que não tivessem condições acadêmicas de aprendizagem, isto é, de acompanhar em igual tempo a metodologia e de

entender os objetivos, os conteúdos e a avaliação desenvolvidos, reservava-se o atendimento em espaços separados, cuja programação estaria voltada a minimizar as dificuldades apresentadas e se possível oportunizar o (re)ingresso ao contexto regular o que, via de regra, não acontecia. Essa prática encastelou a educação especial e seus profissionais, criando o fosso que impediu sua democratização.

O solitário e unilateral papel ocupado pela pessoa com deficiência nos processos relacionais e o papel de moldar o indivíduo ao que é considerado normal são dois aspectos que buscam ser superados no ideário de autores que reivindicam a inclusão como movimento pela celebração das diferenças (Stainback; Stainback, 1999).

Ampliando o enfoque das lutas encampadas pelos adeptos da integração, nas décadas de 1960 e 1970, o **movimento pela inclusão** objetiva resgatar todas as crianças potencialmente excluídas, sob o argumento de que a **diversidade** na escola é um fator **potencializador da aprendizagem** no sentido acadêmico, relacional e humano. Seus defensores, apoiando-se nos princípios de igualdade e equiparação de oportunidades na educação, resguardam a prerrogativa de que cada sujeito tem interesses e características que necessitam ser atendidas no processo educacional. A equidade assegura que nenhuma manifestação de dificuldades seja impedimento à aprendizagem do aluno, respeitando sempre diferenças individuais (Carvalho, 2004).

O foco do processo da inclusão repousa, justamente, na **ação receptiva e acolhedora a ser desenvolvida pela sociedade** para garantir que pessoas com deficiência e outros grupos marginalizados sintam-se totalmente integrados.

Aliada aos direitos à aprendizagem e à participação de todos, a diversidade é enfatizada como um valor educativo essencial para a transformação das escolas. Sánchez (2005) destaca que, desse modo, o conceito de inclusão amplia sua abrangência e faz referência não só aos educandos com deficiências, mas a **todos os alunos das escolas**, as quais devem estar preparadas para acolhê-los e educá-los. Segundo a autora (2005, p. 13):

Esta forma de entender a inclusão reivindica a noção de pertencer, uma vez que considera a escola como uma comunidade acolhedora em que participam todas as crianças. [...] De igual forma, cuida para que ninguém seja excluído por suas necessidades especiais, ou por pertencer a grupos étnicos ou linguísticos minoritários, por não ir frequentemente a aula, e, finalmente, ocupa-se dos alunos em qualquer situação de risco.
[grifo do original]

Nesse sentido, ao reivindicar a inclusão como a mudança de paradigma necessária à instituição de uma escola plural e democrática, Mantoan, citado por Arantes (2006), defende a problematização desse espaço institucional por meio da inversão da lógica secular que homogeneizou e afastou as diferenças na/da escola. Para a autora, as práticas segregadoras e excludentes escolares, pautadas em um projeto educacional elitista, no qual alunos-modelos ocupam o centro dos processos educativos, precisam ser superadas; o primordial na escola é construir “a experiência com as diferenças, mas sem exclusões, diferenciações, restrições de qualquer natureza e sempre reconhecendo-as e valorizando-as como essenciais à construção identitária

Aliada aos direitos à aprendizagem e à participação de todos, a diversidade é enfatizada como um valor educativo essencial para a transformação das escolas.

(Arantes, 2006, p. 186). Isso requer mudanças estruturais na burocracia organizacional e curricular da escola, subvertendo os velhos paradigmas da modernidade que tem ameaçado o direito democrático de acesso e permanência, com sucesso, na escola.

De acordo com Mantoan (2004), o desafio da inclusão repousa em criar contextos educacionais capazes de ensinar a todos os alunos, repudiando-se os programas para reforçar ou acelerar as aprendizagens de alguns; o ensino com ênfase em conteúdos programáticos da série; as aulas tão somente expositivas; a adoção do livro didático como ferramenta exclusiva de orientação dos programas de ensino; projetos de trabalho desvinculados das experiências e interesses dos alunos; as avaliações classificatórias e padronizadas; a organização do tempo escolar em séries, entre outros rituais instituídos na escola, são práticas que precisam ser combatidas e superadas no paradigma da inclusão, sob pena de fazermos remendo novo em roupa velha. Ainda conforme Mantoan (2004, p. 39):

Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que a identidade do aluno se revista de novo significado. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, sem identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

Para diferenciar as situações de inserção, Mantoan (2003) defende que, na integração, a diferenciação reforça a acomodação dos sistemas educativos, afirmando que não caberia à escola nenhuma ação de modificação de sua estrutura ou de suas práticas pedagógicas, posto que são as habilidades e as aptidões individuais do aluno que determinam sua capacidade de se adaptar às exigências da escola. De acordo com Mantoan (2003, p. 23):

nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências.

Para a subversão da ordem escolar dominante, há inúmeras frentes da burocracia escolar que necessitam ser combatidas pelo forte caráter excludente que imputam ao processo de aprendizagem; assim, as desigualdades tendem a se agravar quanto mais exercitamos o mecanismo perverso da diferenciação, em função de diferenças individuais.

pare
e pense



Refleta sobre a afirmação do sociólogo português Boaventura de Souza Santos ao exaltar a filosofia que deve nortear ações em prol da universalização de direitos sociais: “Temos direito de ser iguais quando a diferença não inferioriza e direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (Santos, 2010).

Para Ferreira e Guimarães (2003), o processo de inclusão avança ao lançar um olhar para as pessoas com deficiência como interlocutores que desafiam as instituições escolares a inovar suas concepções e práticas pedagógicas perante os processos peculiares de ensino e aprendizagem desses alunos, já que, na integração, promovia-se uma exclusão velada deles ao forçar sua adaptação ao ritmo e estilo dos demais.

Na escola, potencializa-se o papel do meio social no enfrentamento de desafios impostos pelas deficiências e outros

Em síntese, a **inclusão demanda um movimento de dupla via**, na qual sociedade e sujeito com deficiência empreendem esforços, concepções e ações conjuntas para assegurar a **garantia da igualdade de oportunidades e condições sociais**.

quadros, uma vez que as crianças e os jovens estão em processo de conscientização acerca de suas diferenças, dificuldades e possibilidades, não estando suficientemente maduros para o enfrentamento do preconceito e da discriminação de que são alvo.

O movimento pela inclusão busca ampliar a ação da escola em relação ao processo de ensino e aprendizagem e seus desdobramentos,

contemplando as necessidades educacionais especiais de todos os alunos, independentemente de suas singularidades. Assim, temas como gestão participativa da escola, formação inicial e continuada, diversidade e educação, necessidades educacionais especiais, entre outros, passam a integrar as agendas governamentais e a direcionar o debate acerca da inclusão.

O “especial” da educação, nesse sentido, é um conceito que se reveste de um novo significado e deixa de estar centrado em um tipo de aluno e lugar, para assumir o sentido de um conjunto de recursos e serviços humanos, físicos, materiais, técnicos e tecnológicos, postos a serviço da educação para oferecer respostas educativas às manifestações de singularidades dos alunos em seu processo de aprendizagem. Para Carvalho (2000, p. 80), a melhoria da qualidade das respostas educativas e a remoção de barreiras para a aprendizagem representam o especial na educação no contexto da educação inclusiva.

Esse princípio encontra-se respaldado nas agendas políticas de diversos países, guiados pelos documentos que inspiram as

políticas inclusivas dos países-membros da ONU. Estabelece-se um plano de ação que deveria ser cumprido em uma década pelos países signatários da proposta, fazendo com que essa nova orientação filosófica impulsionasse mudanças estruturais nos modos de conceber e de praticar a educação, estendendo seus domínios para além dos muros das escolas, em direção a outras instâncias sociais como a mídia, a saúde, o transporte e o lazer.

Destacamos três documentos que estimulam a adoção do paradigma inclusivo pelos sistemas de ensino, pela importância que tiveram na incorporação de diretrizes no campo da legislação educacional, nas décadas de 1990 e 2000:

Declaração de Jomtien (Unesco, 1990) – Proclamado na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, o documento reafirma a educação como um direito de todos, destacando-se como elemento determinante no desenvolvimento social, econômico e cultural, contribuindo para a tolerância e a cooperação internacional. Como signatário do documento, o Brasil compromete-se com a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental em dez anos, como metas oficializadas na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001^d, que institui o Plano Nacional de Educação.

Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) – Documento oriundo da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada na Espanha, cujo objeto é a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais. Com a participação de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações não governamentais, acordou-se a união de esforços em defesa de uma escola única para todas as crianças, independentemente de suas diferenças individuais.

^d Para consultar o texto integral, acesse o *site*: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>.

Destacamos um trecho da declaração (Brasil, 1994) no qual se evidencia que a preocupação da escola deve focar **todas** as diferenças, e não apenas aquelas oriundas de deficiências:

as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas, desfavorecidos ou marginalizados.

Convenção da Guatemala – Transformada em decreto^e presidencial, o documento reafirma os direitos humanos e as liberdades fundamentais de pessoas com deficiências, sobretudo o direito de não serem submetidas à discriminação com base na sua deficiência. Repudiando todas as formas de discriminação, tem sido utilizado para justificar a defesa da escola comum para alunos com deficiência, sob o argumento da discriminação manifestada na diferenciação, no caso de proposição de locais específicos para escolarização.

pare
e pense



Você tem observado mudanças nas práticas sociais e na organização das escolas nos últimos anos? Você tem se dado conta de que as pessoas com deficiência têm ocupado espaços cada vez mais significativos na mídia, em função das políticas inclusivas? Saberíamos citar alguns exemplos de fatos sociais que ilustrariam esse processo?

^e Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Para consultar o texto integral, acesse o *site*: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm.

Como vemos, há uma tendência na literatura em contrapor os processos de integração e inclusão, na tentativa de demarcar diferenças ideológicas entre ambos os processos. É importante reconhecer integração e inclusão como momentos distintos da trajetória histórica de um intenso movimento mundial que mobilizou minorias excluídas em relação à defesa de seus direitos. Ainda que com abordagens diferentes, sobretudo em relação ao grupo-alvo a que se destina (pessoas com deficiência/minorias excluídas), ambos os processos contribuem positivamente para a adoção de políticas afirmativas. Em relação à organização da educação especial, no âmbito das políticas públicas, o núcleo de ação mais significativo da área centrou-se na crença de que pessoas com deficiências poderiam compartilhar de espaços comuns da sociedade, desde que amparadas pela oferta de serviços de reabilitação.

Valendo-nos das reflexões de Ferreira (2006a), sintetizamos o que entendemos como as principais limitações que revelam o caráter contraditório que o processo de integração assumiu na história da atenção social às pessoas com deficiência, impedindo a plena realização de sua ideologia:

- a. A planificação das políticas de educação especial centrou esforços na ampliação dos serviços prestados pelas instituições filantrópicas, em detrimento de investimentos e iniciativas da escola regular para a consecução do propósito da integração, explicitando a irrelevância do discurso sobre o ambiente menos restritivo possível (AMR^f) adotado.

f A teoria do ambiente o menos restritivo possível (AMR), segundo Carvalho (2000), está centrada nas aptidões dos alunos que devem ser preparados para a integração total no ensino regular. Ou seja, pressupõe, gradativamente, a eliminação de serviços de apoio.

- b. A ampliação das vagas para alunos com deficiência, concentradas em classes especiais e instituições especializadas, operou pela manutenção da divisão de alunos normais (estudando em classes comuns) e anormais (estudando em espaços separados).
- c. A proliferação de procedimentos de classificação dos alunos como *normais, deficientes leves ou limítrofes, educáveis, treináveis, severos, graves* etc. para justificar sua distribuição nos serviços mais ou menos restritivos ofertados, intensificando a segregação e a discriminação.

Em nossa análise, ainda que lhe pese o fardo histórico de ser um movimento que reforçou o disciplinamento dos corpos e das mentes das pessoas com deficiência à ordem da normalidade vigente, é inegável a contribuição histórica do movimento pela integração em muitos aspectos. A ruptura com o paradigma da institucionalização do atendimento especializado e a provocação de mudanças na escola comum para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos que escapavam aos padrões idealizados são emblemáticas dessa constatação.

Carvalho (2000) destaca que a mobilização da sociedade civil em prol da integração resultou em conquista significativa do ponto de vista da democratização de direitos, já que oportunizou a abertura de espaços para convivência social de pessoas com deficiência que, até então, estavam escondidas e privadas da interação com a sociedade. Em que pesem as críticas sobre suas limitações, a integração oportunizou a organização dos movimentos sociais de pessoas com deficiência em defesa de seus direitos, contrariando a visão passiva e adaptativa que lhes é conferida nesse período, pois esse movimento significou também a conquista de espaços por elas, não apenas na perspectiva de “se adequarem aos modelos e soluções preestabelecidas mas, fundamentalmente, no sentido de reivindicarem respostas claras e objetivas da sociedade às suas necessidades” (Amaral, citado por Ferreira, 2006a, p. 90).

De algum modo, as experiências de integração e o conhecimento produzido em decorrência desse movimento abriram caminhos para a proposição de discursos e práticas que possam superar suas contradições internas. Nesse sentido, Ferreira (2006a) pontua a percepção idealizada da escola como instrumento privilegiado na mediação da integração social de alunos com deficiência, ao crer que a educação especial teria a possibilidade de capacitar alunos especiais para o convívio social; evidenciou-se um otimismo pedagógico equivocado e um reducionismo da problemática da deficiência à instituição escolar.

O esforço para “integrar deficientes” operou, contraditoriamente, para a formação de espaços considerados menos apropriados para a consecução desse objetivo, posto que aqueles que mais necessitavam do esforço de um trabalho multidisciplinar para aprender tinham sua matrícula recusada nas escolas regulares e eram empurrados para a margem do sistema.

Essas reflexões nos levam a perceber que o caráter reformista inerente ao discurso ideológico da integração, o qual buscou implementar soluções individuais para questões que demandavam mudanças estruturais na sociedade, contribuiu de forma determinante para o fracasso da integração como paradigma de atendimento educacional especializado que ampliaria as possibilidades de inserção social de pessoas com deficiência. Em contrapartida, se analisada sob as circunstâncias do contexto histórico em que insurgiu, a integração promoveu rupturas intensas com os modelos educacionais anteriores, promovendo a possibilidade da superação de concepções deterministas do desenvolvimento humano, viabilizando conquistas importantes à educação de pessoas com deficiência que serão, dialeticamente, incorporadas aos pilares do movimento pela inclusão, o qual será debatido a seguir.

2.1

Inclusão escolar: um “novo” olhar sobre a pessoa com deficiência

Se considerarmos as reflexões realizadas até o momento, deduzimos que cumprir uma agenda inclusiva significa subverter velhas crenças, concepções, práticas sociais, em direção à universalização de direitos de todas as pessoas, o que não é uma ideia absolutamente nova.

A proposta inclusiva pressuporia uma nova sociedade, já que, no atual modo de produção capitalista, seria um anacronismo supor que todos terão acesso aos bens e serviços produzidos ao longo da história da humanidade.

Mészáros (2008) aponta a indissociabilidade que envolve processos educacionais e processos sociais, apontando a inviabilidade de que ocorram mudanças significativas na educação sem que haja a correspondente transformação nas práticas que envolvem a totalidade das relações de dada sociedade. Prossegue o autor esclarecendo que as mudanças possíveis limitam-se a corrigir detalhes defeituosos da ordem social dominante, mantendo intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo (em nosso caso, de uma sociedade submetida ao jugo do capital).

A escola inclusiva só poderá se tornar realidade em um mundo globalmente inclusivo.

Por estarem estreitamente integradas à totalidade dos processos sociais, as instituições educacionais recebem influência particular das determinações gerais do capital e não podem funcionar adequadamente, exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo

(Mészáros, 2008, p. 43). Portanto, a escola inclusiva só poderá se tornar realidade em um mundo globalmente inclusivo. Ainda assim, cientes dessa contradição, seria absurda a não adesão dos trabalhadores da educação ao movimento inclusivo e suas bandeiras de luta pela igualdade de direitos de todos os sujeitos sociais.

Essa primeira premissa, que trata da consciência de que a educação, por si só, não elimina as contradições sociais presentes no atual modo de produção capitalista, deve constituir a base de nossa defesa pela inclusão, a fim de que não depositemos na instituição escolar falsas expectativas em relação ao seu papel re-dentor das desigualdades sociais. O fracasso e a evasão escolar são intrínsecos à escola; grande parte dos alunos apresenta problemas e dificuldades em seu processo de aprendizagem, decorrentes de múltiplos fatores que os originam, atrelados às condições

O grande desafio que o processo de inclusão nos impõe é justamente sua **contradição em relação ao forte caráter excludente que caracteriza a sociedade capitalista**, a qual se alimenta da pobreza e da fome de mais de dois terços da população para manter sua lógica de existência via concentração de riquezas nas mãos de uma minoria.

socioeconômicas e/ou pedagógicas desfavoráveis.

Também não devemos ser ingênuos em relação à romantização da escola, atribuindo-lhe o lugar simbólico da neutralidade, da solidariedade, da tolerância, posto que esse espaço reflete o mesmo território conflitivo das lutas cotidianas que tensionam as relações sociais.

É secular a busca pela liberdade, igualdade e fraternidade entre os homens, o que, no regime político da social democracia, é assegurado no campo jurídico, por meio das leis e políticas públicas.

Podemos afirmar que a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) constitui a diretriz programática mais significativa na incorporação de uma política de inclusão no cenário mundial. Nesse documento, denuncia-se o fracasso das políticas educacionais em democratizar a educação de qualidade para todos os alunos e convocam-se organizações governamentais e não governamentais a estabelecer princípios, diretrizes e marcos de ação para que “todas as crianças do mundo” tenham satisfeitas suas necessidades de aprendizagem. No entanto, é ingênuo supor que uma mera diretriz filosófica detenha o poder de reversão das desigualdades sociais que se manifestam também na escola.

Apoiamo-nos nas reflexões de Bueno, Mendes e Santos (2008, p. 48), nesse sentido:

esta é uma contradição de todo o processo de globalização baseado nas leis do mercado, que produz uma massa de sujeitos aos quais não se oferecem as mínimas condições para usufruírem a riqueza material e cultural produzida, da qual uma das expressões, pouco evidente, é a ambiguidade de uma declaração internacional que pretende ser a resposta para os problemas que assolam a educação escolar em todo o mundo.

Portanto, nossa colaboração nesse processo pressupõe a consciência dos limites de nossa atuação histórica, ainda que defendamos a democratização do acesso ao conhecimento produzido pelo homem, a compreensão da natureza histórica de nossas diferenças individuais e os decorrentes processos de marginalização a que algumas parcelas da população são submetidas, em decorrência dessas diferenças.

Assim entendido, o movimento pela inclusão escolar abrange a defesa de um amplo escopo de grupos marginalizados em decorrência de suas diferenças étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, entre outras, acentuadas por sua situação de

classe. Dentre todos, aqueles que têm suscitado maior resistência e insegurança entre os professores são os alunos com deficiências, pela segregação física que os afastou da escola regular historicamente.^g

A realização da escola inclusiva pressupõe a compreensão sócio-histórica das deficiências, ou seja, que o conceito de deficiência se constitui socialmente e pode ser superado, se adequados forem os processos de mediação social na reversão das limitações impostas pelas condições orgânicas iniciais. Significa dizer que as singularidades manifestadas pelos alunos, em função de quadros orgânico-funcionais oriundos de deficiências e ou transtornos globais no desenvolvimento, demandarão recursos e serviços complementares àqueles utilizados na educação comum, para os pares da mesma faixa etária, na apropriação do conhecimento.

Com relação às atitudes, evidencia-se a necessidade de reverter a ótica de seres dependentes, incapazes e dignos de piedade à compreensão de que eles podem ser capazes e participativos.

Por outro lado, a ampliação da concepção de inteligência para além da formalização lógico-matemática e linguístico-verbal possibilitou a identificação de um grande número de alunos talentosos que, até então, encontravam-se inviabilizados nas políticas educacionais em relação às necessidades diferenciadas de enriquecimento e aprofundamento curricular.

A realização da escola inclusiva pressupõe a compreensão sócio-histórica das deficiências.

g O trecho é formado a partir de conceitos da autora deste material, conceitos da proposta pedagógica da Prefeitura de Campo Largo – PR (Campo Largo, 2006).

O princípio que caracteriza o paradigma inclusivo repousa no fato de que a oferta permanente de suportes (social, econômico, físico e instrumental) garante o direito à convivência não segregada e o acesso a recursos e serviços disponíveis aos sujeitos. Para isso, são necessárias mudanças estruturais que envolvem a remoção de barreiras físicas e materiais, a organização de suportes humanos e instrumentais, para que todos possam aprender e interagir em igualdade de oportunidades e condições.

Na educação, isso significa que, mesmo que os alunos apresentem características diferenciadas decorrentes de quadros de deficiências, ou distúrbios de aprendizagem e desenvolvimento, ou, ainda, que apresentem condições socioculturais diversificadas e econômicas desfavoráveis, ainda têm o direito de realizar sua escolarização em contextos comuns, os quais devem ser modificados para atender às suas necessidades.

É usual atribuir-se o rótulo da incapacidade à pessoa, sem refletir sobre as barreiras físicas e atitudinais que a colocam em desvantagem social.

pare
e pense



Refleta sobre o significado das palavras *incapacidade* e *impedimento*. Pense nas pessoas e nos alunos que você conhece que se encontram em situação de deficiência: O que eles apresentam, na maioria das vezes, é uma incapacidade ou um impedimento para a realização de tarefas comuns a quaisquer pessoas?

Essa questão nos aponta para a reflexão da real situação em que vivem as pessoas com deficiência. A incapacidade diz respeito à restrição ou à impossibilidade para a realização de uma atividade em decorrência de uma deficiência. Já o impedimento é

uma situação que coloca em desvantagem uma pessoa com uma limitação ou uma deficiência, em razão das barreiras que ela enfrenta ao tentar realizar uma atividade por falta de condições nos meios físico e social. Por exemplo: uma pessoa que não possui os membros inferiores e locomove-se por meio de uma cadeira de rodas teria uma incapacidade para a prática de desportos. No entanto, só apresenta um impedimento caso não haja uma adaptação nas provas realizadas, na estrutura física e nas regras das competições.

Ou seja, com a ausência de investimentos em políticas de acessibilidade para pessoas com deficiência, elas se tornam impedidas de realizar atividades esportivas ou de lazer, por falta de condições estruturais. Estes são recursos que possibilitariam superar uma condição de impedimento: intérprete para surdos, material em braille para cegos, rampas de acesso e transporte adaptado para cadeirantes. O fato de possuir uma deficiência, portanto, gera uma incapacidade real, mas não necessariamente um impedimento para a realização de atividades cotidianas comuns a qualquer cidadão. Isso depende da forma como a sociedade relaciona-se com essa incapacidade e de quais suportes ela disporia para superar os limites impostos por essa condição.

O conceito de deficiência, nesses termos, é contingencial e decorre de normas e expectativas sociais, bem como de condições econômicas, arquitetônicas, materiais e, sobretudo, atitudinais (valores éticos) disponíveis no grupo a que pertence o sujeito, no âmbito da aprendizagem e da participação, em igualdade de condições (Ferreira; Guimarães, 2003).

Nesse sentido, são fundamentais os recursos e os apoios especializados oferecidos pela educação especial, no sentido de que atuam como elementos indispensáveis à autonomia

e à participação dos alunos em todas as atividades escolares. Garantindo-se a acessibilidade, possibilita-se que limitações iniciais sejam superadas e criem-se alternativas para certas situações que colocam pessoas com deficiência em desvantagem social. Deveriam ser objeto de preocupação das escolas as seguintes áreas de acessibilidade: (i) **arquitetônica**, envolvendo a eliminação de barreiras ambientais; (ii) **atitudinal**, voltada o trabalho de prevenção e eliminação de preconceitos e discriminação; (iii) **comunicacional**, abrangendo a adequação de formas de comunicação e sinalização específicas; (iv) **metodológica**, que compreende a utilização de abordagens didáticas e metodologias diferenciadas; (v) **instrumental**, referente à utilização de tecnologias assistivas e adaptação de materiais; (vi) **programática**, eliminação de barreiras invisíveis existentes nas políticas, normas, portarias, leis e outros instrumentos afins (Sasaki, 2005).

Reverter possíveis impedimentos gerados por limitações iniciais decorrentes de deficiências seria a tarefa principal dos atores que protagonizam a escola inclusiva. Alguns desses suportes e práticas seriam disponibilizados pela educação especial e seus profissionais; outros demandariam o esforço de redimensionamento do projeto político-pedagógico da escola comum. Fica explícita a relação entre acessibilidade e diversificação de concepções, recursos e abordagens metodológicas na produção e apropriação do conhecimento pelos alunos, no contexto escolar. Dada a amplitude de sua natureza, pressupõe-se que a educação inclusiva não é uma ação da educação especial, mas da escola comum. Para Blanco (1998),

implica transformar a Educação Comum no seu conjunto e, assim, deveremos transformar a Educação Especial para que contribua de maneira significativa ao desenvolvimento

de escolas de qualidade para todos , com todos e entre todos. Não poderemos impulsionar a inclusão a partir da Educação Especial; esse é um desafio da escola comum.

Prossegue a autora refletindo sobre algumas das condições necessárias à construção de sistemas educacionais inclusivos:

- 1 valorização da diversidade como um elemento enriquecedor do desenvolvimento pessoal e social, no contexto escolar;
- 2 políticas educativas que assegurem a atenção à diversidade em todos os níveis e modalidades de ensino;
- 3 currículos amplos, equilibrados, flexíveis e abertos às diferenças dos alunos;
- 4 projetos político-pedagógicos institucionais que incorporem a diversidade como eixo central da tomada de decisão da comunidade escolar;
- 5 formação continuada de professores e trabalho cooperativo entre os profissionais da escola;
- 6 rede de apoio ao professor e aos alunos, prevendo e provendo recursos humanos, financeiros e materiais;
- 7 programas de formação docente voltados às necessidades da escola.

Para oferecer uma síntese do exposto até aqui, contamos com a definição de Prieto (2006, p. 40) sobre o que caracterizaria esse modelo educacional:

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um novo “paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. [grifo nosso]

Nos debates atuais sobre educação inclusiva no Brasil, o uso epidêmico (Patto, 2008) da palavra *inclusão* tem sido incorporado nos discursos oficiais e dos professores de forma muito diferenciada. A polissemia do termo expressa concepções diferentes sobre seu sentido que, em última análise, são depreendidas nas ações concretas no cotidiano das escolas. Os grifos realizados na definição de Prieto expressam, por assim dizer, os assensos atribuídos à inclusão, quais sejam a valorização da diversidade, o respeito às diferenças e a ruptura com antigos paradigmas de atendimento educacional.

Mazzota (2008) nos traz uma reflexão interessante em relação à apropriação de lugares-comuns politicamente corretos, ao afirmar que, não raro, as circunstâncias que ampliam as desigualdades são decorrentes do exercício arbitrário do poder econômico e político, quando, por exemplo, recorre-se ao uso de *slogans* e de metáforas que muito pouco ou nada têm contribuído para as necessárias e urgentes transformações socioeducacionais. O autor faz essa reflexão justamente para afirmar seu posicionamento em relação às intenções e aos rumos reais que as políticas de inclusão vêm tomando no Brasil.

O real sentido que a terminologia *inclusão* traduz é um ponto de grande controvérsia entre estudiosos do tema, que se dividem entre posições mais extremadas e conservadoras, sobretudo quando o foco da discussão envolve a oferta educacional mais apropriada à parcela do alunado que apresenta deficiência intelectual, múltiplas deficiências ou transtornos globais de desenvolvimento, como é o caso do autismo infantil.

Mendes, citado por Prieto (2006, p. 44), faz considerações sobre essas divergências que marcam as posições políticas acerca da inclusão, considerando:

No contexto da educação, o termo inclusão admite, atualmente, significados diversos. Para quem não deseja mudança, ele equivale ao que já existe. Para aqueles que desejam mais, ele significa uma reorganização fundamental do sistema educacional. Enfim, sob a bandeira da inclusão estão práticas e pressupostos bastante distintos, o que garante um consenso apenas aparente e acomoda diferentes posições que, na prática, são extremamente divergentes.

Em outras palavras, vale dizer que a forma como determinado gestor de políticas educacionais concebe a inclusão traz resultados que serão vivenciados com maior ou menor impacto nas práticas escolares, por meio das diretrizes que organizam a estrutura e o funcionamento do ensino, nas diretrizes de formação e contratação de profissionais, nos serviços de apoio a serem disponibilizados pelo município e assim por diante.

Para compreendermos melhor a relação entre a concepção de inclusão na gestão da educação inclusiva e os impactos nas políticas implementadas na prática escolar, identificamos, no mínimo, três tendências que dividem opiniões sobre as formas de implementação de sistemas educacionais inclusivos:

- inclusão como inserção física;
- inclusão responsável ou conservadora;
- inclusão total ou radical.

A primeira perspectiva, por nós denominada de *inclusão como inserção física*, é representada por aqueles grupos que compreendem e praticam a inclusão em nível abstrato, ou seja, julgam que as garantias legais de matrícula de alunos com deficiência concretizam-se a partir de seu acesso à escola comum.

Nessa perspectiva, as políticas inclusivas promovem uma diferenciação dos grupos a serem atendidos, massificando sob o rótulo das necessidades especiais todas as diferenças dos alunos,

oriundas de quadros de deficiências, superdotação/altas habilidades, transtornos globais e funcionais de desenvolvimento, distúrbios de aprendizagem, entre outras possibilidades.

O papel da educação especial e seus profissionais são secundarizados ou eliminados do processo, posto que, via de regra, a política de cessação imediata de atendimento em classes e escolas especiais é adotada promovendo-se a migração dos alunos “especiais” para o contexto regular de ensino. O apoio disponibilizado é do tipo “genérico”, exercido por um professor generalista que realiza o atendimento especializado em todas as áreas de deficiências, no contraturno escolar. Na melhor das hipóteses, essas classes cumprem a função de materializar o *slogan* de acessibilidade regurgitado nos discursos, já que reúnem suportes diversos e variados. Pela inexperiência e despreparo, práticas espontaneístas e intuitivas são adotadas, em que o professor se furta ao exercício de seu papel prioritário de mediador na relação ensino-aprendizagem, criando-se a ilusão de que a disponibilização de recursos específicos seja suficiente para superar barreiras de acesso ao conhecimento escolar.

Na prática, a política de inclusão como inserção alimenta falaciosos discursos oficiais, pois fomenta as estatísticas que comprovam a inclusão em número de matrículas, em detrimento da qualidade do atendimento dispensado aos alunos.

Uma segunda perspectiva, a qual vem sendo denominada de *inclusão responsável* (Carvalho, 2004; Mazzotta, 2008), é analisada como uma tendência reformista e conservadora por alguns segmentos sociais pela sua tendência em operar mudanças nos sistemas de ensino, com cautela, entendendo que a educação inclusiva situa-se em um momento de transição de paradigmas.

Os representantes dessa tendência defendem a inclusão como um processo em construção, no qual não se podem ignorar as conquistas históricas obtidas pelas pessoas com deficiências, atribuindo-lhes o devido valor no processo de efetivação de sua cidadania ao longo dos séculos. Esse grupo defende a manutenção provisória de serviços que substituem a oferta regular, como classes e escolas especiais, e julga que há uma parcela de crianças e jovens que, em função de seus graves comprometimentos ou necessidade de uma proposta linguística ou curricular diferenciada, requer que seu atendimento seja, ainda, realizado nesses espaços.

O fundamento desse posicionamento está na compreensão dos recursos e dos serviços da educação especial (incluindo-se classes e escolas especiais) como integrantes da ampla rede de ajuda e apoio à inclusão.

Essa proposição encontra-se sintetizada nas palavras de Carvalho (2004), para quem as políticas oficiais devem ser guiadas pela ideia de que a inclusão extrapola a adoção de medidas que garantam a presença física dos alunos nas escolas, como a garantia de matrículas de alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular com os devidos recursos de acessibilidade arquitetônica. Para a autora, deve ser encarada como um movimento **responsável** que extrapola a ação de educação especial, não podendo abrir mão de uma **rede de ajuda e apoio** aos educadores, alunos e familiares.

Nessa perspectiva, seria um erro político descartar a necessidade da continuidade de oferta de atendimento especializado em classes e escolas especiais em um momento em que a educação geral está sucateada e encontra inúmeras dificuldades na formação docente e na falta de estrutura física e pedagógica nas escolas.

Mazzota (2008) defende que o princípio da inclusão é a melhor possibilidade de relação concreta entre o educando e a educação escolar, já que pressupõe a organização de situações de ensino-aprendizagem voltadas às necessidades educacionais de todos os alunos, sejam elas comuns ou especiais. No entanto, chama a atenção para os casos de situações escolares que podem requerer significativas intervenções e recursos muito diferenciados ou, mesmo, especializados para atender apropriadamente às necessidades educacionais de alguns alunos, em outro espaço, que não o da escola comum, para viabilizar a plena participação e integração familiar, escolar e social.

Mazzota (2008, p. 167) sintetiza suas reflexões sobre inclusão com responsabilidade, afirmando:

acreditamos que a concretização da educação escolar poderá ser melhor se utilizar diferentes auxílios e serviços educacionais, que venham de fato atender bem às necessidades dos alunos. Isso é melhor do que colocá-los em uma única, esplêndida e especialíssima escola, mas onde todos fiquem sem as competentes respostas às suas necessidades básicas de aprendizagem para uma vida digna e feliz.
[grifo do original]

Por fim, em oposição frontal a esse posicionamento, está o dos defensores da chamada *inclusão total ou radical*, os quais defendem a inclusão irrestrita de todos os alunos no ensino regular.

Segundo seus adeptos, a coexistência de situações paralelas de inserção de alunos, como as classes e as escolas especiais, cria um impasse ao verdadeiro objetivo de incluir todos os alunos, constituindo-se em paliativos que apenas colaboram para a manutenção de sistemas paralelos de ensino. Ilustra esse raciocínio a seguinte passagem, defendida por Mantoan (2003, p. 25):

O radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional [...]. Na perspectiva inclusiva, supprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais).

Assim, evidencia-se a não aceitação das escolas ou classes especiais pelo claro território corporativo que elas geram: dividem os alunos em “normais” e “especiais”; atribuem a alguns profissionais a responsabilidade da educação de alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais; são reforçados os currículos e práticas diferenciadas, entre outros.

Esse grupo apoia-se na visão inclusivista da Constituição Federal de 5 de outubro de 1988^h, principalmente na interpretação do art. 208 como um claro indicador da matrícula obrigatória no ensino regular, com atendimento educacional especializado, complementando e não substituindo a educação comum, como direito subjetivo de todos os alunos. Assim, conforme indica Mantoan (2005, p. 24), defende-se que:

os alunos com deficiências, especialmente os que estão em idade de cursar o Ensino Fundamental, devem, obrigatoriamente, ser matriculados, e frequentar com regularidade as turmas de sua faixa etária, nas escolas comuns e ter assegurado, em horário oposto aos das aulas, o atendimento educacional especializado complementar.

h Para consultar o texto integral, acesse: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>.

Fortemente amparados na crítica à desresponsabilização do Estado em relação ao financiamento da educação especial, desde sua origem, argumentam sobre a restrição de sua ação com a oferta do atendimento especializado sendo realizado por organizações não governamentais, como as instituições mantidas pelas Apaes, via realização de convênios para repasse de recursos financeiros ou cessão de profissionais que integram o quadro permanente do magistério.

Especificamente em relação à ação das escolas especiais, Baptista (2008) pontua que, **ainda que haja instituições com elevada qualificação profissional, docentes especializados, estruturas físicas adaptadas e atendimento individualizado ao aluno, esse cenário não corresponde à totalidade da realidade brasileira.** No aspecto pedagógico, sobretudo, é que essas diferenças ficam mais evidentes, pois inexistem exigências de metas específicas a cumprir, faltam políticas de avaliação institucional e total autonomia para realização de projetos, muitas vezes, dissonantes do proposto para os demais alunos.

No entanto, as instituições especializadas não seriam totalmente descartadas pelos teóricos que encampam esse posicionamento, uma vez que teriam sua ação “ressignificada”; além do atendimento educacional especializado, em turno contrário ao da escolarização formal, poderiam ser transformadas em centros de referência na formação profissional, utilizando o conhecimento acumulado em perspectiva diferente daquela centrada no atendimento.

É emblemática, nesse sentido, a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, promulgada pelo MEC, por

meio da Res. nº 4/2009, de 2 de outubro de 2009ⁱ, que assume a perspectiva da inclusão total como diretriz oficial para os sistemas de ensino. Nela se propõe que a matrícula de todos os alunos seja realizada nas classes comuns, desde a educação infantil, sendo complementada pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado preferencialmente na escola regular, àqueles alunos que dele necessitarem.

Mazzota (2008) atribui o *status* de inclusão selvagem a essa posição que, em nome da antissegregação, promove a extinção de auxílios e serviços especiais, pontuando o quão ideológico pode ser o discurso da superação das desigualdades sociais que impõe suas verdades particulares em detrimento do respeito ao outro e de suas reais condições individuais e sociais de marginalização e exclusão.

Na mesma linha de raciocínio, Prieto (2006) pontua que nem todas as ações da educação especial foram nefastas e conservadoras e que a inversão de que a educação de alunos com deficiências, outrora sob a responsabilidade de especialistas, em espaços segregados, passe agora a ser ação exclusiva do ensino comum possa, da mesma forma, assumir efeitos deletérios sobre a população escolar.

pare
e pense



E você, considerando os diferentes pontos de vista sobre a relação ensino comum/especial, como se posicionaria diante da função das classes e das escolas especiais na educação especial? Você acredita que elas impeçam a proposta de inclusão?

i Para consultar o texto integral, acesse: <http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>.

Inegável é a complexidade dessa temática em sua incorporação como princípio filosófico inspirador dos sistemas de ensino. As adesões a um ou a outro posicionamento dividem pais, profissionais, pesquisadores e, principalmente, os sujeitos-alvos desse processo: pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Obviamente, inegáveis são também os interesses que condicionam esses posicionamentos que não podem ser ignorados. Na superfície do debate, as temáticas que estão no foco das controvérsias sobre os sentidos e funções da educação especial aludem à questão do espaço de realização, do grupo de alunos-alvo do AEE e a sua organização curricular.

Esse conjunto de ideias e práticas que vêm, nas últimas décadas, revolucionando a forma de compreender e praticar a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais precisa ser debatido e analisado criticamente pelos educadores, pois, em última análise, é na escola que esses fundamentos serão colocados em prática, ou não. *Escola regular ou escola especial, qual é o espaço mais adequado para a educação de alunos com deficiências?*

A resposta a esse questionamento divide opiniões de pais e familiares, profissionais e gestores da educação, além dos próprios sujeitos alvo desse processo, as pessoas com deficiência, e tem sido o mote que mobiliza polêmicos debates no cenário das políticas públicas na área da educação nas duas últimas décadas.

Como vimos, os partidários da inclusão total, ou radical, defendem o fechamento das escolas especiais pelas mesmas serem consideradas espaços segregados que constituem paliativos que apenas colaboram para a divisão dos alunos em categorias: “normais” e “especiais”. Em síntese, esse posicionamento expressa o

teor da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, oficializada por meio da Res. nº 4/2009, na qual há um claro indicador da matrícula obrigatória no ensino regular, com atendimento educacional especializado, complementando, e não substituindo a educação comum, como direito subjetivo de todos os alunos.

Por outro lado, os adeptos da inclusão como um processo em construção argumentam pela defesa das conquistas históricas obtidas pelas pessoas com deficiências e a manutenção provisória de serviços que substituem a oferta regular, como classes e escolas especiais, para uma parcela de alunos, em função de seus graves comprometimentos ou da necessidade de uma proposta linguística diferenciada (como os surdos). O principal argumento para a implantação gradativa desse processo fundamenta-se no necessário planejamento e destinação de recursos para formação de professores e organização da estrutura física e pedagógica das escolas comuns para absorver os alunos com deficiências, atendidos exclusivamente em escolas e classes especiais, justamente pela falta de condições estruturais e pedagógicas para acolhê-los.

Na realidade, o debate da inclusão condicionado tão somente ao local da oferta (escola regular ou especial) expressa uma falsa polarização que encobre questões que, de fato, deveriam ser alvo de debates nas políticas públicas.

Tomemos fatos concretos para sustentar nossa argumentação: do total de 24,6 milhões da população com deficiência no Brasil, apenas 4 milhões estão matriculados em escolas regulares (Brasil, 2007a); pessoas com deficiência representam somente 0,22% dos mais de 5 milhões de universitários brasileiros e 2% dos 26 milhões de trabalhadores formais ativos (Brasil, 2010c). São números que revelam o quão distante estão as metas inclusivas de

se concretizar, sobretudo se forem apenas consideradas medidas legais que, por decreto, desconsideram a diversidade econômica e cultural de um país de dimensões continentais como o Brasil.

Em síntese, se inclusão na escola regular é objeto de política pública há duas décadas e as instituições especializadas vêm realizando o atendimento educacional a essa parcela de alunos há mais de meio século, os esforços empreendidos deveriam resultar em indicadores sociais mais favoráveis, no que se refere à cidadania de pessoas com deficiência.

Condicionar a matrícula a um único contexto de ensino, como aponta a nova política, subtrai direitos e opera para a percepção idealizada da escola como instrumento privilegiado na mediação da inclusão social, evidenciando o reducionismo da problemática da exclusão à instituição escolar.

Inúmeras são as manifestações contrárias a essa decisão nos movimentos sociais, sob o argumento de que a inclusão deve ser encarada como um processo gradativo. A comunidade surda ecoa seus gritos visuais em manifestações públicas em defesa de escolas próprias, nas quais a língua de sinais seja respeitada como primeira língua, base para o aprendizado do português. Como essa ainda não é a realidade nas escolas brasileiras, o fato de as aulas serem exclusivamente faladas cria barreiras de comunicação e acesso ao conhecimento que acarretam, além da discriminação, baixíssimos desempenhos nas avaliações e níveis de letramento. Denunciam a falta de intérpretes em serviços públicos básicos, como repartições públicas e hospitais, embora esse seja um direito assegurado por lei federal desde 2002.

Uma parcela de pais e professores temem que a inclusão “forçada” acentue ainda mais o preconceito e a exclusão de alunos com graves comprometimentos intelectuais e transtornos globais

de desenvolvimento (como o autismo, por exemplo), pelo despreparo dos professores e falta de estrutura física e pedagógica das escolas.

No que se refere à questão da acessibilidade física, desafio que mais facilmente seria superado com investimentos adequados pelos gestores, a realidade também é problemática. Cotidianamente, testemunhamos relatos de barreiras arquitetônicas enfrentadas por cadeirantes ou usuários de muletas, impedindo sua locomoção com autonomia e independência. São calçadas esburacadas, escadas e banheiros sem adaptação que se colocam como barreiras, não apenas na escola, mas nos cinemas, teatros, parques e ambiente de trabalho.

A exclusão real se concretiza na impossibilidade de que alunos com graves comprometimentos físicos e/ou intelectuais frequentem escolas públicas com profissionais e propostas pedagógicas adequadas as suas necessidades, usufruindo de recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas e serviços médicos e terapêuticos que complementem a escolarização. Impossibilita, ainda, que surdos tenham a sua diferença linguística respeitada pela oferta de escolas bilíngues e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para a apropriação do conhecimento.

O nível de desenvolvimento das tecnologias produzidas pela sociedade atua como aliado na superação de impedimentos orgânicos iniciais causados por deficiências, se socializados a todos que dela necessitassem. A exclusão real, na educação e no mundo do trabalho, concretiza-se no cotidiano de crianças e jovens com deficiência justamente pela restrição de acesso a esses produtos do trabalho humano.

O grande desafio que o discurso ideológico da inclusão nos impõe é, justamente, a contradição em relação ao forte caráter excludente que caracteriza a sociedade capitalista, a qual se alimenta da pobreza e da fome de mais de dois terços da população e do desemprego estrutural para manter sua lógica de existência, via concentração de riquezas nas mãos de uma minoria.

O direito à socialização do produto do trabalho humano a toda a população é o que oportunizará a convivência não segregada e a inclusão no mundo da educação e do trabalho, em igualdade de condições e oportunidades.

Síntese

Neste capítulo, buscamos explicitar aspectos conceituais e políticos que diferenciam e aproximam os movimentos de integração e inclusão. O processo de integração tem origem na década de 1960 e é um movimento promovido pela educação especial. Caracteriza-se por inserir socialmente pessoas com deficiência, por méritos pessoais e profissionais nos espaços comuns da sociedade, desde que elas se comprometam a cumprir programas de reabilitação. O atendimento especializado é pautado no modelo médico da deficiência, no qual as práticas de correção e normalização são utilizadas para normalizar a pessoa com deficiência. Na escola, sua inserção é gradativa e a escolarização pode ocorrer desde as classes comuns até locais específicos como classes e escolas especiais, desde que as condições individuais de cada aluno possibilitem a participação e o acompanhamento das atividades escolares. Nesse processo, não há modificações na estrutura física, nas práticas e nos programas desenvolvidos para

atender às necessidades das pessoas com deficiência. Sob outro paradigma, o processo de inclusão pressupõe um movimento ligado à valorização de todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais, em cuja base está a transformação das estruturas vigentes para garantir a plena participação de todos. A inclusão pressupõe a unificação da educação regular e especial para que não haja espaços separados, como classes e escolas especiais, para alguns. Há inúmeras formas de conceituar e praticar a inclusão surgidas como desdobramentos desse modelo, dentre os quais se destacam a inclusão como inserção social, a inclusão responsável e a inclusão total.

Em síntese, observa-se que há mais semelhanças do que divergências entre ambos os modelos de atendimento, posto que não há uma ruptura radical, mas uma incorporação de princípios basilares da integração, que são ampliados e ressignificados no paradigma da inclusão.

Indicações culturais

GABY: uma história verdadeira. Direção: Luis Mandoki. Produção: Pinchas Perry. EUA: G. Brimmer Productions; TriStar Pictures, 1987. 110 min.

O filme retrata a gênese dos movimentos de integração de pessoas com deficiência, na década de 1980, com base na história de vida de Gabriela Brimmer e sua luta para se tornar uma escritora respeitada, apesar da paralisia cerebral que a acomete. As inúmeras barreiras que ela enfrenta ilustram as principais características do paradigma de integração que centra no indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso pessoal e profissional.

Atividades de autoavaliação

1. Identifique, nas alternativas a seguir, aquelas que se referem a fatos históricos que contribuíram para a mudança na concepção social de deficiência, a partir da década de 1950:

- I) A mobilização de grupos marginalizados, como negros, imigrantes, mulheres, entre outros, lutando pelos seus direitos plenos de cidadania.
- II) Os estudos que demonstraram que a deficiência e a doença mental tinham a mesma origem e deveriam receber o mesmo tratamento.
- III) A criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 2010) como documento inspirador de políticas sociais voltadas à defesa dos direitos fundamentais dos cidadãos.

Marque a alternativa que corresponde à sequência correta:

- a) Todas as afirmativas são corretas.
- b) A mobilização dos grupos citados ocorre apenas na década de 1990 e não no período indicado.
- c) A Declaração dos Direitos Humanos não faz menção às pessoas com deficiência, portanto, não pode ser considerada como um avanço nesse processo.
- d) Na verdade, foi a diferenciação entre doença e deficiência mental que contribuiu para novas representações e não sua aproximação.

2. Sobre o processo de integração, **não é correto** afirmar:

- a) O critério para a escolha do melhor local para educação do aluno é definido por condições individuais.
- b) Cabe à escola modificar sua estrutura e sua proposta pedagógica para atender às necessidades do aluno com deficiência.

- c) Tem sua origem na década de 1960, em países europeus e nos Estados Unidos.
 - d) Apenas as alternativas a e b estão corretas.
3. Leia com atenção o fragmento de texto que recortamos do capítulo que você acabou de estudar:

sedimentou-se a compreensão da educação especial como um sistema paralelo e localizado hierarquicamente, subalterno ao ensino regular. Aos alunos que não tivessem condições acadêmicas de aprendizagem, isto é, de acompanhar em igual tempo a metodologia e de entender os objetivos, os conteúdos e a avaliação desenvolvidos, reservava-se o atendimento em espaços separados, cuja programação estaria voltada a minimizar as dificuldades apresentadas e se possível oportunizar o (re) ingresso ao contexto regular o que, via de regra, não acontecia.

Qual alternativa é **contraditória** ao pensamento veiculado no texto?

- a) Refere-se à organização da educação especial no período de integração.
- b) Expressa uma proposta de atendimento aos alunos com deficiências em classes e escolas especiais.
- c) Refere-se ao atual modelo de educação especial, anunciado na política de inclusão do Ministério da Educação (MEC).
- d) Educação especial como sistema paralelo e subalterno ao ensino regular expressa as diretrizes educacionais anteriores à década de 1990.

4. Em relação às diferenças entre os processos de integração e inclusão, observe:

- I) Defende os princípios de igualdade e equiparação de oportunidades na educação, para todas as crianças.
- II) Envolve a inserção das pessoas com deficiência que conseguem, por méritos pessoais e profissionais, utilizar os programas e serviços disponíveis na sociedade, sem nenhuma modificação por parte da sociedade (escola comum, empresa comum, clube comum etc.) (Sasaki, 2005).
- III) Requer mudanças estruturais que envolvem a remoção de barreiras físicas e materiais e a organização de suportes humanos e instrumentais para que todos possam ter a participação social em igualdade de oportunidades e condições.
- IV) Modelo médico da deficiência, em que práticas de correção e normalização (terapias, reabilitação, cirurgias etc.) são utilizadas para normalizar a pessoa com deficiência.

Assinale a alternativa correta:

- a) Apenas os itens I e III referem-se ao processo de inclusão.
 - a) Apenas o item III diz respeito ao processo de inclusão.
 - a) O item I refere-se tanto ao processo de inclusão como ao de integração; os itens II e IV ao processo de integração e o item III apenas ao processo de inclusão.
 - a) Apenas o item IV, que trata do modelo médico da deficiência, refere-se à integração.
5. Sobre as correntes inclusivistas no Brasil, identifique as lacunas com os pressupostos de:
- (A) Inclusão total ou radical.
 - (B) Inclusão responsável.

- () Manutenção de serviços que substituam a oferta regular.
- () Não aceitação de escolas ou classes especiais.
- () Divisão da educação em regular e especial.
- () Coexistência de situações paralelas de inserção dos alunos, como as classes e escolas especiais.
- () Não aceitação de currículos e práticas diferenciadas para alunos com deficiências.

Assinale a alternativa que indica a sequência correta:

- a) A, B, B, B, A.
- b) B, A, A, B, A .
- c) A, B, A, B, A.
- d) B, A, A, A, B.

Atividades de aprendizagem

Questões para reflexão

1. Leia atentamente o fragmento do texto de Mantoan (2003, p. 23), que trata da **integração escolar** de alunos com deficiência:

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências.

A autora critica a individualização do ensino e as adaptações para alguns alunos argumentando que esses procedimentos não contribuem para a inclusão, já que estimulam a seleção dos mais capazes e criam um sistema paralelo para os demais.

Qual é sua opinião em relação a esse ponto de vista? Debata com seus colegas essa questão e sistematize o posicionamento do grupo em um texto escrito.

2. Certamente, muitos de nós já se emocionaram ao assistir aos jogos paraolímpicos, nos quais atletas com deficiência dão exemplos de superação e demonstram que, apesar de limitações físicas ou sensoriais, barreiras podem ser transpostas em direção à realização de objetivos.

Consulte o *site* do Comitê Paraolímpico Brasileiro^j e pesquise aspectos relativos à história e objetivos das paraolimpíadas no Brasil e no mundo.

Com base nessa pesquisa e na leitura do Capítulo 2, escreva uma dissertação apresentando argumentos se a paraolimpíada corresponde ao proposto no paradigma da integração ou da inclusão.

Debata seu ponto de vista com os demais colegas da turma.

j Para consultar o site do Comitê Paraolímpico Brasileiro, acesse: <<http://www.cpb.org.br>>.

Atividade aplicada: prática

1. Em duplas, leiam e discutam o quadro a seguir:

Quadro 1 – Principais características das escolas inclusivas

Um senso de pertencer	Filosofia e visão de que todas as crianças pertencem à escola e à comunidade e de que podem aprender juntas
Liderança	O diretor envolve-se ativamente com a escola toda no provimento de estratégias.
Padrão de excelência	Os altos resultados educacionais refletem as necessidades individuais dos alunos.
Colaboração e cooperação	Envolvimento de alunos em estratégias de apoio mútuo (ensino de iguais, sistema de companheirismo, aprendizado cooperativo, ensino em equipe, coensino, equipe de assistência aluno-professor etc.).
Novos papéis e responsabilidades	Os professores falam menos e assessoram mais, psicólogos atuam mais junto aos professores nas salas de aula, assim, todo o pessoal da escola faz parte do processo de aprendizagem.
Parceria com os pais	Os pais são parceiros igualmente essenciais na educação de seus filhos.
Acessibilidade	Todos os ambientes físicos são tornados acessíveis e, quando necessário, é oferecida tecnologia assistiva.
Ambientes flexíveis de aprendizagem	Espera-se que os alunos se promovam de acordo com seu estilo e ritmo individual de aprendizagem e não de uma única maneira para todos.
Estratégias baseadas em pesquisas	Aprendizado cooperativo, adaptação curricular, ensino de iguais, instrução direta, ensino recíproco, treinamento em habilidades sociais, instrução assistida por computador, treinamento em habilidades de estudar etc.
Novas formas de avaliação escolar	Dependendo cada vez menos de testes padronizados, a escola usa novas formas para avaliar o progresso de cada aluno rumo aos respectivos objetivos.
Desenvolvimento profissional continuado	Aos professores são oferecidos cursos de aperfeiçoamento contínuo visando à melhoria de seus conhecimentos e habilidades para melhor educar seus alunos.

Fonte: Sassaki, 2010.

2. Reúnam-se com outras duplas (grupos de quatro ou seis alunos) e realizem um debate envolvendo a avaliação das práticas que têm sido realizadas nas escolas, com base nos indicadores apontados.
3. Preparem uma relação com os três aspectos que consideram ser os mais importantes para a construção de escolas inclusivas, e os três aspectos que mais têm apresentado falhas na prática das escolas.
4. O grupo deve contribuir sugerindo uma característica da escola inclusiva a ser acrescentada no quadro.
5. O grupo deve apresentar às demais equipes o seu trabalho, confrontando com os resultados do trabalho de cada grupo (consensos e divergências).
6. Cada aluno deve elaborar sugestões para a superação das dificuldades debatidas visando à transformação das escolas em direção à inclusão.

EDITORA
IBPEX



3.

A educação especial no
contexto da educação inclusiva:
fundamentos legais

EDITORA
IBPEX

O que é preciso saber sobre a legislação pertinente à educação especial para assegurar as conquistas históricas obtidas pelos alunos com necessidades educacionais especiais? Neste capítulo, ocupamo-nos da revisão dos marcos legais que regem o atendimento educacional especializado para alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a partir da década de 1990, época em que se contextualizam

os primeiros movimentos pró-inclusão. O caráter da educação especial, nesse período, pressupõe sua organização como modalidade de ensino totalmente integrada ao contexto geral de educação. Didaticamente, utilizamo-nos do recorte de fragmentos de textos legais para sistematizar conceitos e terminologias utilizadas na área, como educação especial, atendimento educacional especializado e necessidades educacionais especiais, com vistas a oferecer subsídios à compreensão dos professores da função e natureza da educação especial na perspectiva da inclusão social.

Os princípios filosóficos, como aqueles emanados na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) ou na Convenção de Guatemala (Decreto nº 3.956/2001), contribuem para direcionar as grandes linhas de ação nas políticas públicas dos governos. No entanto, são os fundamentos legais que, via de regra, apontam o caminho a ser trilhado pelos sistemas de ensino na organização de suas práticas. É comum nas instituições professores manifestarem aversão ao estudo das leis. Isso ocorre por se defrontarem com uma linguagem técnica e rebuscada, como também pela crença de que as leis quase nunca sejam cumpridas.

Embora essa percepção tenha um fundo de verdade, é fundamental que os docentes conheçam a legislação pertinente à educação, tendo em vista que geralmente as decisões sobre seus rumos queiram se efetivar “por decreto”, isto é, ignorando-se a necessária contribuição dos trabalhadores da educação em relação aos possíveis desdobramentos que elas têm.

Como se sabe, não são os dispositivos legais que definem, por si só, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas; ao contrário, a concretude de aspectos da vida material que envolve as relações humanas é que inspira a escritura de textos legais, ainda que essa abstração apenas reflita o germe de mudanças em curso nas práticas sociais. Dialecticamente, a forma como a legislação é interpretada e praticada na realidade pode acarretar mudanças ou deturpações do que se pretendia como realidade na concepção do legislador.

Os textos legais são discursos imersos em práticas sociais que envolvem interesses de classe que revelam modos distintos de apreender e significar a realidade, cuja materialidade se constrói na existência histórica e social dos homens. Justamente por conta da relação com as redes de significação em

que são tecidos no meio social e material, “os discursos não convivem harmoniosamente, eles confrontam-se ativamente localizados entre relações de poder que definem o que eles dizem e como dizem e, de outro, efeitos de poder que eles põem em movimento” (Silva, 2004, p. 44).

Apropriar-se do discurso legal é uma instância de construção da experiência social por meio da qual se instaura um processo de reflexão e significação sobre a realidade. A análise crítica do conjunto de fundamentos legais que norteiam a educação escolar é o que possibilita, em primeira instância, compreender a concepção de homem e de sociedade que eles veiculam e as estratégias para sua materialização em diferentes condições socioeconômicas. Se no decorrer da história materializam-se diferentes formas de lidar com a presença de pessoas com deficiências no interior das relações sociais, a análise da legislação de nosso tempo revela o paradigma que rege nossas relações com a diversidade.

Em termos jurídicos, inegáveis são as conquistas das pessoas com deficiências decorrentes do processo da inclusão desde os aspectos materiais, relacionados à promoção de acessibilidade desse grupo, envolvendo a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicativas e metodológicas, até a mudança de aspectos socioculturais nas atitudes que empreendem em relação às suas diferenças.

No entanto, Ross (1998, p. 68) alerta que “o mero direito jurídico não produz o novo sujeito político, não materializa formas organizativas, não expressa necessidades e, tampouco, institucionaliza bandeiras de luta e resistência”. Para o autor, a desigualdade reside no plano da concretude material da falta de acesso à produção social da humanidade e a socialização da riqueza só poderá ser legitimada por práticas sociais. Em outras palavras, a

igualdade de direitos e as possibilidades de participação são dependentes de condicionantes econômicos e do grau de organização dos movimentos sociais para transformar em realidade mudanças asseguradas no plano legal.

Como vimos no capítulo anterior, ainda que o Brasil tenha sido signatário dos principais documentos internacionais que orientam as políticas de inclusão escolar, uma análise atenta do que dizem as leis podem revelar contradições entre discurso e prática. O estudo dos dispositivos legais auxiliará a ampliar nossa compreensão da forma como a sociedade brasileira explicita sua opção política na construção de um sistema educacional inclusivo.

pare
e pense



O que se entende por **educação especial** na atualidade? Uma educação voltada para alguns alunos ou um modo diferente de fazer educação?

Para tentar dar resposta a essa questão, iniciemos com uma breve leitura dos fragmentos do texto relativo à educação nas últimas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional^a, doravante LDBEN, de forma a refletirmos sobre as diferenças que se anunciam na década de 1990, em relação aos períodos anteriores.

Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961^b:

TÍTULO X

Da Educação de Excepcionais

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

a As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (nº 4.024/1961) e de 1971 (nº 5.692/1971) foram revogadas a partir da publicação da lei atual nº 9.394/1996.

b Para consultar o texto integral, acesse: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>.

Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971^c:

CAPÍTULO I

Do Ensino de 1º e 2º graus

Art. 9º Os alunos que apresentem **deficiências físicas ou mentais**, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber **tratamento especial**, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. [grifo nosso]

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996^d:

CAPÍTULO V DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a **modalidade de educação escolar**, oferecida **preferencialmente na rede regular de ensino**, para **educandos portadores de necessidades especiais**.

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

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

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. [grifo nosso]

Em síntese, teríamos o seguinte esquema evolutivo, conforme ilustra a Figura 2:

c Para consultar o texto integral, acesse o *site*:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>.

d Para consultar o texto integral, acesse o *site*:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

Figura 2 – Esquema evolutivo das leis educacionais e a situação de alunos com deficiências



Como se pode observar, há diferenças explícitas no tratamento legal da educação especial que, em última análise, reflete o lugar ocupado por ela no sistema de ensino. De início, na Lei nº 4.024/1961, sob o paradigma dos serviços que deu suporte ao emergente movimento pela integração de alunos com deficiência, à educação especial é reservado o título de “educação de excepcionais”, a qual, “no que for possível”, deve ser praticada junto ao contexto comum. Dada a concepção unilateral do atendimento, à época, obviamente a referência está reservada às possibilidades individuais do aluno em acompanhar as aulas regulares.

Na Lei nº 5.692/1971, na década de 1970, ainda sob o mesmo paradigma a educação especial perde o destaque obtido anteriormente e integra o capítulo destinado ao ensino de 1º e 2º graus, com um único artigo, o que sugeriria uma referência inclusiva positiva. Sugeriria, porque, na verdade, essa incorporação retrata a falta de tratamento diferenciado à população de alunos com deficiências, sobretudo do ponto de vista dos recursos financeiros destinados ao seu atendimento. A natureza clínico-terapêutica do atendimento revela-se na terminologia *tratamento*, utilizada ao se referir ao alunado.

Vinte anos depois, ao analisarmos o *status* que a educação especial adquire na Lei nº 9.394/1996, se comparada à legislação anterior, identificamos sua valorização comprovada pela destinação de um capítulo, com três artigos – 58, 59 e 60 –, no qual emanam diretrizes quanto a aspectos conceituais, à definição de alunado, aos locais de oferta, à organização político-pedagógica e ao financiamento. Isto é, a área tem legitimada a concepção de parte integrante do sistema educacional. No art. 58 define-se seu caráter de modalidade de educação, o alunado a quem se destina e os locais de oferta; no art. 59 estabelecem-se diretrizes político-pedagógicas, destacando-se a organização curricular; no art. 60 faz-se menção à questão do papel do Estado no financiamento da educação especial.

A LDBEN de 1996, portanto, sintetiza os princípios filosóficos emanados nos principais documentos inspiradores das políticas inclusivas, em nível mundial, sobretudo o previsto na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994). A mudança de enfoque na atenção à deficiência é radical, se considerarmos que, na sua origem, no século XIX, o atendimento voltava-se aos “inválidos”, tratados indistintamente – em instituições e asilos, motivados pela caridade. O percurso histórico da educação especial, desde então, denuncia as metamorfoses ocorridas nas concepções e práticas, sobejamente focadas nas limitações orgânicas e funcionais dos alunos com deficiências, mediante a organização de serviços especializados de reabilitação para que, preparados, pudessem buscar um lugar na escola regular.

Nesse momento, a perspectiva adotada não mais se baseia na educação especial como um período preparatório para a inserção na educação comum, mas como uma forma de atendimento organicamente integrada à educação básica e superior. Desde a

educação infantil, a escola regular se oferece como espaço para a matrícula da criança com necessidades educacionais especiais e a educação especial alia-se a ela, oferecendo seus recursos e serviços especializados para oportunizar o acesso e a permanência desse aluno, o qual aprende e participa com os demais. A partir de então, não se pode conceber os serviços educacionais especializados e regulares de forma dissociada e desarticulada da estrutura político-pedagógica geral.

Propomos, a partir de agora, uma incursão nos documentos legais na área da educação, desde a Constituição Federal de 1988, período em que os ventos inclusivos começam a soprar em direção ao contexto brasileiro, buscando responder aos seguintes questionamentos:

- a) O que é educação especial?
- b) A que grupo de alunos ela se destina no contexto atual?
- c) Quais os espaços apontados para oferta da educação especial?
- d) Como a educação especial é realizada e sob a responsabilidade de quais profissionais?

Convidamos você, leitor, a buscar respostas a essas questões, tendo como base os fragmentos dos principais referenciais legais que abordam essa temática, os quais apresentamos a seguir.

pare
e pense



Nosso primeiro questionamento envolve uma reflexão acerca do seu conhecimento em relação à legislação. Você saberia dizer qual a lei que decretou a inclusão escolar no Brasil?

Provavelmente você hesitou em responder essa pergunta, muito embora seja comum ouvir professores afirmando que o governo decretou uma “lei da inclusão”, que os obriga a trabalhar com alunos que apresentem deficiências, sem que estejam preparados para lidar com eles, já que não tiveram a oportunidade de receber conhecimentos relacionados a essa área em sua formação inicial. Sua hesitação ocorre porque, de fato, não há **uma** lei específica que trate da inclusão. Em seu conjunto, a legislação brasileira tem uma orientação inclusiva, já que aponta a escola regular como lócus preferencial para o atendimento especializado dos alunos com deficiências ou necessidades educacionais especiais.

Vejamos, no Quadro 2, em síntese, o que consta em alguns desses documentos legais.

Quadro 2 – A educação especial na legislação

Legislação	O quê?	Para quem?	Onde?
Constituição Federal de 1988	Atendimento educacional especializado	Portadores de deficiência	Preferencialmente na rede regular de ensino
Estatuto da Criança e do Adolescente – Capítulo IV – Lei nº 8.069/1990	Atendimento educacional especializado	Portadores de deficiência	Preferencialmente na rede regular de ensino
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996	Educação especial	Educandos portadores de necessidades especiais	Rede regular de ensino (preferencialmente), classes especiais ou escolas especiais
Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica – Res. CNE 2/2001	Educação especial	Educandos com necessidades educacionais especiais	Classes comuns (preferencialmente), classes especiais ou escolas especiais

(continua)

Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001	Educação especial	Pessoas com necessidades especiais	Classes comuns, classes especiais ou escolas especiais
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Res. CNE 4/2009	Atendimento educacional especializado	Alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação	Escolas da rede pública, centros de atendimento educacional especializado públicos ou conveniados

Fonte: Adaptado de Ferreira, 2006a, p. 94-97.

Como se vê, embora haja uma variação de terminologias em relação à denominação dos serviços prestados – Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado –, em todos os textos há a clara diretriz para que o contexto da escola comum seja preferencial. Vejam que a palavra *preferencialmente* indica dar **prioridade**, e não obrigatoriedade, ao atendimento especializado no contexto comum.

Para Ferreira (2006a), o fato de a responsabilidade dos serviços para alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais estar atrelada à educação especial, reforça o paradigma dominante deficiência-educação especial, ainda que se faça menção à escola regular.

Desde 1988, a Constituição Federal faz alusão ao **atendimento educacional especializado**, que vem sendo definido nos principais documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Especial (Seesp) como o conjunto de conhecimentos e instrumentos, necessariamente diferentes daqueles utilizados na educação comum, utilizados para promover a acessibilidade e melhor atender às necessidades de pessoas com deficiência.

No texto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, promulgado pela Res. nº 2/2001, define-se:

Art. 3º Por **educação especial**, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional 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. [grifo nosso]

Essa conceituação traz uma série de avanços à compreensão da educação especial, pois a insere no contexto geral da educação com finalidade claramente pedagógica articulada à oferta de educação regular, oferecendo recursos para o desenvolvimento dos sujeitos desse processo.

Como grifado na citação anterior, as finalidades da educação especial envolviam (i) **apoiar** a inclusão, prestando auxílio ao professor e ao aluno no ensino regular, por meio de recursos materiais, físicos e humanos; (ii) **complementar** a base curricular nacional comum, oferecendo conteúdos, metodologias e práticas diferenciadas, com atendimentos em contraturno; (iii) **suplementar** o currículo comum com atividades de aprofundamento ou enriquecimento curricular para alunos superdotados. Além disso, havia a previsão da oferta **substitutiva**, em classes e escolas especiais, classes hospitalares e atendimento domiciliar.

Ainda nessa direção, observe o que aponta um artigo do texto da Res. nº 2/2001 para a educação especial:

Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e **requeiram atenção individualizada** nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e **apoios intensos e contínuos**, bem como **adaptações curriculares** tão **significativas** que a escola comum não consiga prover, **podem ser atendidos**, em caráter extraordinário, **em escolas especiais**, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social. [grifo nosso]

Dessa forma, as diretrizes asseguravam o atendimento especializado nos dois contextos de ensino, conforme apontam os dois parágrafos do art. 58, Lei nº 9.394/1996:

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

§2º O atendimento educacional será feito em **classes, escolas ou serviços especializados**, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. [grifo nosso]

O espaço da escola comum seria tido como preferencial e denominado *contexto inclusivo*, onde seria garantida a matrícula de todas as crianças com a implantação de projetos político-pedagógicos flexíveis e dinâmicos, abertos à reversão de práticas pedagógicas tradicionais e homogêneas que levavam à exclusão do aluno dito “especial”.

Além disso, instituições privadas de ensino, ou conveniadas com o poder público, articulando ações com as áreas da saúde, assistência social e trabalho garantiriam os serviços especializados para aqueles alunos em situação de deficiência que “**requeiram atenção individualizada** nas atividades da vida autônoma

e social, recursos, ajudas e **apoios intensos**” (Brasil, 2001c, grifo nosso) não ofertados pela escola comum.

Em direção oposta a essa diretriz, o documento *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2009b), do MEC, exibe uma clara divergência sobre os objetivos do atendimento especializado, em relação ao texto da Res. nº 2/2001. Perceba que, até a regulamentação da política de 2009, a educação especial cumpria quatro finalidades: **apoio, complementação, suplementação e substituição** dos serviços educacionais comuns. A legislação trazia referências claras em relação à manutenção das classes e escolas especiais, ainda que em caráter excepcional, como local para atendimento de alunos que apresentavam deficiências mais significativas do ponto de vista orgânico e funcional, as quais acarretassem prejuízos a sua aprendizagem acadêmica e ao convívio social.

No entanto, desde a promulgação da nova política, há restrições explícitas quanto ao caráter substitutivo da educação especial, motivadas pela ruptura com a perspectiva de integração, até então praticada. Conforme observamos, na legislação anterior (Res. nº 2/2001) o processo de integração previa a oferta de serviços especializados que incluíam desde os apoios aos alunos matriculados no ensino comum, até a possibilidade de frequência apenas em instituições especializadas, as chamadas “escolas especiais”, caso essa fosse a opção de matrícula.

Na legislação em vigor, há o claro indicativo do caráter não substitutivo da educação especial, conforme grifos que apontamos no trecho a seguir, extraído da Res. nº 4/2009 :

Art. 5º O AEE é realizado, **prioritariamente**, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de **ensino regular**, no turno inverso da escolarização, **não**

sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. [grifo nosso]

Sintetizando o exposto até aqui, vivemos um período em que dois textos em vigência são explicitamente contraditórios em relação à possibilidade de atendimento educacional especializado em caráter substitutivo ao ensino comum, ou seja, em classes em escolas especiais.

Com base no Decreto Federal nº 3.956/2001, que ratifica a Convenção de Guatemala, documento que prevê a eliminação de qualquer forma de discriminação contra pessoas com deficiência, com valor de norma constitucional, exige-se uma reinterpretação da LDBEN de 1996, principalmente relativa ao ponto de a educação especial poder atuar de forma substitutiva à oferta regular da educação. A Convenção de Guatemala interpreta como discriminatório o tratamento educacional de pessoas com deficiências em espaços separados, como as classes e escolas especiais. Toda vez que se admita a substituição dos serviços, privando os alunos com deficiência de seu direito de acesso ao ensino comum, estabelece-se um tratamento diferenciado com base na deficiência, ferindo o exposto na Declaração de Guatemala: “Assim, no bojo desse entendimento, a política de educação inclusiva reafirma o direito de matrícula de todas as crianças no Ensino Fundamental, já que essa etapa da educação é considerada obrigatória pela Constituição Federal” (Brasil, 2001a).

Como o financiamento da educação municipal está atrelado ao repasse de verbas do Governo Federal ao Fundo

de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), os recursos destinados ao AEE são dependentes da adequação dos sistemas de ensino às diretrizes da política de educação especial na perspectiva inclusiva, ou seja, a “opção” dos governantes é determinada pelos imperativos econômicos.

Diz o texto da Res. nº 4/2009:

Art. 8º Serão **contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB**, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos **matriculados em classe comum de ensino regular público** que tiverem **matrícula concomitante no AEE**.

Parágrafo único. O **financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública**, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior [...]. [grifo nosso]

Ou seja, o fato do financiamento do AEE ser condicionado à matrícula no ensino regular público tem como desdobramento a migração de alunos, que ora estudavam exclusivamente em instituições especializadas, para esses espaços, nos quais, por consequência, eles receberão AEE no contraturno, a fim de garantir a duplicidade do recurso que lhes é destinado por lei. O corte no repasse dos recursos financeiros do governo federal para as instituições especializadas é o que, gradativamente, inviabilizará o seu funcionamento.

Diante dessas reflexões que expõem a concepção da nova política relativa ao AEE, imprime-se um novo caráter à educação especial no contexto da inclusão escolar, reafirmando sua integração aos demais níveis e modalidades de ensino, ao disponibilizar seus apoios e serviços especializados para atendimento das necessidades educacionais decorrentes de deficiências no espaço da escola regular.

Desvincula-se assim a relação entre educação especial e escola especial, uma vez que os recursos humanos, materiais, técnicos e tecnológicos da educação especial passam a integrar, organicamente, a prática pedagógica cotidiana, favorecendo o atendimento da diversidade que compõe o grupo de alunos presentes nas escolas, com ou sem deficiência.

A oferta de apoios especializados aponta para uma política de inclusão que não significa apenas a permanência física de alunos com deficiências e outras necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, compartilhando apenas a mesma sala de aula com os demais educandos, mas sim implica rever concepções e paradigmas ligados ao potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo necessidades por meio da promoção de sua acessibilidade (física, instrumental e comunicacional), aprendizagem significativa e real participação social. Isso significa que a educação especial pode ser oferecida na forma de recursos e serviços especializados que possibilitam aprendizagem e participação nas atividades propostas que envolvem todos os alunos, respeitando-se suas necessidades diferenciadas.

Para Mantoan (2003, p. 10), a matrícula compulsória de todas as crianças na escola comum, desde a educação infantil, prevê uma ação radical para se “suprimir a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e regular”, caminhando-se para a construção de um sistema único de educação.

O adjetivo *especial* assume um novo sentido, relacionado aos possíveis modos de se pensar e fazer a educação, todas as vezes que os alunos apresentarem necessidades específicas e diferenciadas para aprender e participar em igualdade de condições, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica e superior.

Desde as primeiras reflexões acerca da escola inclusiva, a educação especial tem sua intervenção voltada à qualidade da relação pedagógica, por meio dos recursos e dos serviços – o atendimento educacional especializado – para apoio à escolarização nas classes comuns para pôr fim a sua configuração como um tipo de educação específica para um público-alvo delimitado.

Diante dessa nova concepção de educação especial, intimamente ligada às práticas da educação geral, como seria definido o **atendimento educacional especializado**?

Segundo a atual política de educação especial, o atendimento educacional especializado (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, 2009a).

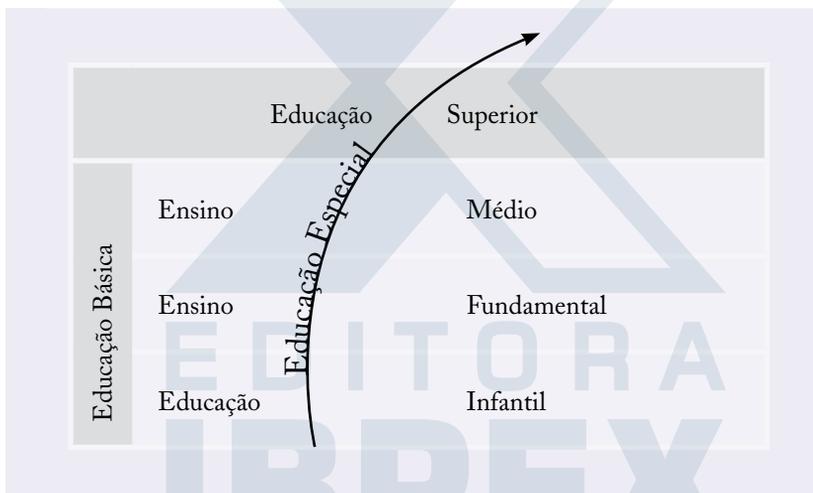
Um dos principais avanços assegurados às crianças com necessidades educacionais especiais, na legislação, diz respeito à idade de início do atendimento educacional especializado. Como a educação especial está inserida nos diferentes níveis da educação escolar – educação básica e superior –, o atendimento especializado abrange desde a educação infantil, na faixa etária de zero a seis anos, estendendo-se em todo o fluxo de escolarização. Isso significa que o conjunto de recursos e serviços da educação especial deve ser disponibilizado ao aluno que dele precisar, seja em um centro de educação infantil, seja em um curso de pós-graduação.

Essa obviedade não era reconhecida em legislações anteriores, sobretudo sob o modelo da integração, posto que se vinculava a oferta da educação especial às séries iniciais do ensino fundamental. Do mesmo modo, há que se promover a interação entre

educação especial com as demais modalidades da educação escolar, como a educação de jovens e adultos, a educação tecnológica, a educação indígena, uma vez que o alunado com necessidades educacionais especiais também se encontra presente nessas modalidades, requerendo o suporte especializado necessário à sua escolarização formal.

A Figura 3 a seguir demonstra claramente que a educação especial se insere na transversalidade de todos os níveis e modalidades de ensino.

Figura 3 – Sistema educacional



Como você pode ver, o novo significado atribuído à educação especial traz a resposta à questão que introduziu a nossa discussão neste texto: O que se entende por *educação especial* na atualidade: uma educação voltada para alguns alunos ou um modo diferente de fazer educação?

Nossa análise do significado da educação especial, conforme apontam as diretrizes legais em vigor, demonstra sua íntima natureza integrada a um projeto mais amplo de educação inclusiva,

superando a concepção inicial de um atendimento tão somente voltado a grupos específicos. A educação inclusiva é definida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) como “uma abordagem desenvolvimental que procurou responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos com um foco específico naqueles que são vulneráveis à marginalização e exclusão” (Unesco, 2010)^e. Nas palavras de Ferreira (2006b), o movimento pela educação inclusiva fortaleceu e viabilizou de maneira irreversível, dentre todos os grupos vulnerabilizados no contexto escolar, em função de suas diferenças, a educação de crianças e jovens com deficiências.

Assim, a natureza atribuída à educação especial a vincula muito mais a uma abordagem educacional do que propriamente a um grupo específico de alunos que possam dela se beneficiar. No entanto, na prática, há inúmeros debates que põem em xeque a vagueza que a transição da educação especial para a educação das necessidades especiais assumiu no conjunto das políticas educacionais, a partir da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994).

pare
e pense



○ que significa a expressão *necessidades educacionais especiais*? Você acredita possuir alguma necessidade especial? Quais alunos estariam contemplados nessa terminologia?

Passemos a debater os aspectos conceituais envolvidos nesses questionamentos.

^e Tradução livre da autora deste material a partir de Unesco (2010).

3.1

Das deficiências às necessidades educacionais especiais: definindo terminologias

Ao responder o que sejam necessidades educacionais especiais, poderíamos obter respostas bastante diversificadas e geralmente equivocadas a esse questionamento. Ao refletir sobre quais alunos estariam contemplados nessa terminologia, no entanto, a resposta seria mais precisa: os alunos com deficiência.

Substituir a terminologia *deficiência* por *necessidades especiais*, indistintamente, é uma prática discursiva bastante adotada pelo senso comum. Na verdade, todas as pessoas com deficiências apresentam necessidades especiais, mas o contrário não é verdadeiro, ou seja, nem toda pessoa com necessidades especiais possui uma deficiência, revelando que as duas expressões não são sinônimas.

A expressão *necessidades educacionais especiais* tornou-se bastante conhecida, principalmente após sua utilização na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), surgindo com a intenção de atenuar as terminologias negativas que rotulavam os alunos como “deficientes”, “anormais”, “retardados”, “excepcionais”, “incapazes”, entre outras. No entanto, dada a sua abrangência, passou a incorporar outros grupos de alunos com dificuldades de aprendizagem e que, não necessariamente, apresentam alguma deficiência.

Como as práticas homogeneizantes e tradicionais das escolas apenas tinham como foco o “aluno ideal”, buscaram-se estratégias para atender esse contingente de alunos separando-os dos demais. A criação de classes especiais foi uma das formas encontradas para sustentar essa divisão e educar de forma separada “os atrasados”, “os lentos”, “os carentes culturais”, entre outras denominações, dos demais alunos ditos “normais”.

A crescente demanda de alunos com dificuldades de aprendizagem absorvidos pela educação especial passou a ser formada por crianças oriundas das camadas populares, em sua maioria, que não se adaptavam às práticas das escolas, voltadas ao aluno ideal. Esse crescimento de matrículas determinou uma redefinição dos grupos que, de fato, necessitam um atendimento educacional especializado em virtude de suas características de aprendizagem diferenciadas.

Como sabemos, um dos maiores problemas dos sistemas de ensino atualmente reside no fato de atender às diferenças econômicas e culturais presentes na escola. O crescimento das populações urbanas, a migração, a pobreza extrema, a fome, entre outros problemas sociais, acarretaram inúmeras sequelas aos filhos das classes desfavorecidas, nesses grupos sociais onde há o maior índice de problemas de aprendizagem.

A terminologia *necessidades educacionais especiais* foi empregada oficialmente pela primeira vez nos anos de 1970, na Inglaterra, pela pesquisadora Mary Warnock, ao apresentar os resultados de um estudo aprofundado que buscava identificar as causas do maciço fracasso escolar, o qual atingia percentuais elevadíssimos. Em seus estudos, a pesquisadora revelou dados contrários à ótica, até então adotada, sobre problemas de aprendizagem, já que, segundo ela, apenas 2% da população escolar, aproximadamente, apresentava dificuldades cuja origem fossem quadros permanentes, como as deficiências ou outros distúrbios orgânicos que ocasionam atrasos, lentidão na compreensão, problemas de linguagem, distúrbios emocionais ou de conduta (Marchesi; Martín, 1995).

O fracasso maciço se explicava, no entanto, pela gama intensa de problemas socioeconômicos como a fome, o isolamento social, os maus-tratos, as drogas, entre outros, que poderiam ser revertidos se as respostas educacionais dispensadas pela escola fossem mais efetivas. Ou seja, a pesquisadora constatou que é na escola que algumas dificuldades de aprendizagem e problemas

de adaptação originam-se ou intensificam-se, quanto mais rígida, tradicional e homogênea for a proposta educacional (Coll; Palácios; Marchesi, 1995).

Assim, na conclusão de Warnock, ambos os grupos necessitariam da ação da escola para superação de possíveis problemas no processo de aprendizagem, a qual deveria se estruturar e organizar para ofertar recursos educacionais adequados a cada caso: necessidades permanentes (deficiências e distúrbios) ou temporárias (contingências sociais, culturais e familiares). Os recursos nos quais a escola deveria investir para atender a essas duas necessidades são de natureza humana, técnica, material etc., além disso, ela deve reorganizar os componentes curriculares como os objetivos, a metodologia e a avaliação.

Desse modo, introduziu-se o conceito de necessidades educacionais especiais, que passou, equivocadamente, a substituir a categoria das deficiências, por esta última localizar o problema apenas nos alunos. O equívoco repousa justamente nos grupos contemplados na nova categoria, que não se restringe apenas a pessoas com deficiências. Todos os alunos que possam apresentar necessidades especiais ao longo de sua escolarização, que exijam recursos muito diferenciados daqueles utilizados para a maioria dos alunos para supri-las, estariam contemplados nessa terminologia.

Um aluno que troca fonemas na fala ou letras na escrita necessita de estratégias que lhe permitam perceber a diferença sonora e gráfica das unidades para superar essa dificuldade; uma criança cega desde o nascimento necessitará aprender um conteúdo diferente das demais para que possa aprender a ler e a escrever a escrita braile, mas isso requer material próprio e apoio especializado; um aluno com deficiência física necessita de cadeira

de rodas ou muleta para locomover-se; uma criança que perde seus pais tragicamente em um acidente pode ter problemas emocionais, os quais interferem momentaneamente em sua aprendizagem, necessitando uma atenção mais individualizada e assim por diante. Todas essas necessidades educacionais exigem uma mudança na organização da escola. Algumas delas são, como já se afirmou, **temporárias**, supridas em determinado período de tempo, e outras acompanham o aluno em toda sua vida escolar de forma **permanente**.

Ferreira (2006a) esclarece que a expressão *necessidades educacionais especiais* foi assim utilizada no documento^f que se propôs à avaliação dos impactos de Salamanca, cinco anos depois da convenção: abrange todos os estudantes que estão fracassando nas escolas por uma ampla variedade de razões, que têm necessidade ou não de apoio adicional e demandará da escola adaptação de currículos, ensino/organização e/ou oferta de recursos humanos ou materiais adicionais de forma a estimular a aprendizagem eficiente e efetiva para este aluno (Ferreira, 2006b, p. 224-225).

No contexto brasileiro, a expressão *necessidades especiais* foi oficialmente adotada no art. 58 da LDBEN (Brasil, 1996), acarretando numa interpretação ampliada do alunado da educação especial no contexto da inclusão, uma vez que avançava na ideia de que se aplicava apenas aos alunos com deficiências e abrangia os demais alunos excluídos ou marginalizados no contexto escolar.

Conforme Coll, Palácios e Marchesi (1995, p. 11), os alunos com necessidades especiais: “São aqueles alunos que por

^f International Standard Classification of Education – ISCED, 1997. Para ler o texto integral, acesse: <http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm>.

apresentar algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização exigem uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade”.

Esse conceito traz o aspecto positivo de não apenas enfocar a dificuldade, pois, por um lado, refere-se às dificuldades de aprendizagem, mas, por outro, refere-se, também, aos recursos e aos serviços educacionais necessários para atendê-las. Desse modo, não são apenas os alunos com necessidades educacionais especiais que apresentaram essas dificuldades, mas também a escola onde estudam e o sistema de ensino do qual eles fazem parte.

Aponta Carvalho (2000, p. 40) que, nessa concepção, “a ênfase desloca-se do ‘aluno com defeito’ para situar-se na resposta educativa da escola [...] nos meios especiais de acesso ao currículo, nas adequações curriculares, nas análises e intervenções no meio ambiente no qual a criança está sendo educada, particularmente nos aspectos sociais e emocionais”. O deslocamento do “problema” para a resposta educativa da escola provoca inúmeras implicações na organização do atendimento educacional, pois o impacto provocado pela deficiência será maior ou menor a depender dos estímulos e dos apoios oferecidos. Essa situação caracteriza o enfoque interacionista entre a condição

No contexto brasileiro, a expressão *necessidades especiais* foi oficialmente adotada no art. 58 da LDBEN de 1996, acarretando numa interpretação ampliada do alunado da educação especial no contexto da inclusão, uma vez que avançava na ideia de que se aplicava apenas aos alunos com deficiências e abrangia os demais alunos excluídos ou marginalizados no contexto escolar.

imposta pela deficiência e os recursos demandados para atenuá-la, a serem supridos pela sociedade. Conclui a autora que, enquanto que na expressão *pessoa portadora de deficiência* destaca-se a pessoa que “carrega” (porta, possui) uma deficiência, pretende-se que a expressão *necessidades especiais* evidencie a responsabilidade social de prever e prover meios de evitá-las ou de satisfazê-las.

pare
e pense



Por que evitar dizer *portador de deficiência*?

No Brasil o termo *portador de deficiência* é bastante utilizado, sobretudo na área da legislação. “No entanto, pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não “portam” ou “carregam” a deficiência como se fosse um objeto do qual se pode livrar, segundo sua vontade” (Sasaki, 2002).

Deficiências ou necessidades especiais não se carregam como “fardos”, mas se manifestam como exigências a serem supridas pelo meio social para superar impedimentos iniciais (Carvalho, 2004).

Por isso, aprovado após debate mundial, o termo *pessoa com deficiência* é utilizado no texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência^g, promulgada pela ONU, em 2007.

Ferreira (2006a, p. 225) aponta a amplitude do termo *necessidades educacionais especiais*, que deve ser entendido como referência a todas as crianças, jovens ou adultos, que por motivos

^g Para conhecer o texto integral da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, consulte o *site*: <<http://www.bengalalegal.com/convencao.php>>.

distintos enfrentam barreiras para aprender, tais como o acesso ao conteúdo curricular, a acessibilidade física, o preconceito e a discriminação e todas as outras que impeçam a aprendizagem e permanência na escola. Isso implica referências a pessoas portadoras do vírus HIV/Aids, de crianças e jovens que sofrem violência sexual e/ou doméstica, grupos étnicos como os ciganos e os indígenas, entre tantas outras possibilidades.

Portanto, embora a terminologia das necessidades educacionais especiais tenha atenuado os velhos estereótipos que eram utilizados para marginalizar alunos que, por inúmeros problemas, não aprendiam no mesmo ritmo e modo da maioria das crianças, por outro lado, sua imprecisão gera uma indefinição nas políticas educacionais para atendimento especializado.

Segundo Facion (2005), essa indefinição engloba uma única terminologia desde os alunos com graves deficiências até aqueles que apresentam meras dificuldades de aprendizagem, geralmente transitórias, o que gera confusão na identificação de alunos da educação especial. Esse é um grande desafio que vem se consolidando frente às chamadas *escolas inclusivas*.

Em meio a tantos questionamentos e imprecisões, embora a terminologia das necessidades educacionais especiais tenha tido o mérito de ampliar o olhar da escola em relação ao fracasso escolar, chamando a atenção para os fatores sociais que também originam problemas de aprendizagem, ela vem recebendo críticas de diferentes estudiosos, como Marchesi e Martín (1995) e Carvalho (2000), que defendem que a educação especial retome sua natureza de modalidade voltada a um grupo específico de alunos.

As principais críticas à terminologia são:

- 1 termo muito abrangente, que se refere a alunos com e sem deficiência, incluindo as que apresentam dificuldades de aprendizagem ou, até mesmo, superdotação;
- 2 expressão muito vaga, que necessita ser explicada para alcançar-se sua definição;
- 3 eufemismo para encobrir a real situação de deficiência, como se ela não existisse, acarretando prejuízos àqueles que necessitam ser identificados para terem suas necessidades atendidas;
- 4 ampliação desmedida do universo de alunos a ser atendidos pela educação especial, descaracterizando o caráter e a função dessa modalidade educacional.

Em relação a esse último ponto, a imensa gama de quadros contemplados na categoria das necessidades educacionais especiais acarretou novas demandas para o atendimento educacional especializado, ocorrendo um inchaço, sobretudo nas salas de recursos, com a migração de alunos que apresentavam dificuldades variadas, próprias de seu processo de alfabetização-letramento e educação matemática, além de outros problemas contingenciais ao processo de aprendizagem.

Para Correia (2006, p. 248-249), a acepção da terminologia *com necessidades educacionais especiais* pressupõe considerar aqueles alunos que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços e apoios da educação especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, a fim de facilitar seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e socioemocional. O autor define por condições específicas problemáticas relacionadas a quadros de deficiências e distúrbios, dificuldades de aprendizagem, problemas de comunicação e outros problemas de saúde como HIV/

Aids, diabetes, epilepsia etc. Por esse conjunto de necessidades requererem procedimentos pedagógicos e serviços educacionais muito diferenciados entre si e programas individuais de ensino, em alguns casos, Correia defende a necessidade de que haja categorizações, sem prejuízo ao atendimento ao aluno. Serve-se das palavras de Hallahan e Kauffman (Correia, 2006, p. 266) para justificar seu ponto de vista:

Um dos fatores positivos da educação especial é o que tem a ver com o desenvolvimento de categorias a que corresponde um conjunto de condições específicas que indicam, com clareza, a natureza global do problema, ajudando todos aqueles envolvidos na educação de alunos com NEE, incluindo os próprios alunos, a compreenderem as necessidades educativas especiais.

A preocupação evidenciada pelo autor pode ser identificada no conjunto de diretrizes para a educação especial na década de 2000, uma vez que há, pontualmente, a indicação do alunado-alvo do atendimento educacional especializado nos textos legais. Certamente esse posicionamento reflete a tentativa de refrear a inversão na organização dos sistemas de ensino, pelo crescimento em progressão geométrica do alunado que quase sobrepôs a educação especial à educação regular, desde a adoção da terminologia das necessidades educacionais especiais nas políticas oficiais. A resposta imediata a essa demanda é percebida na delimitação dos grupos a serem atendidos, sob a alegação de que a grande maioria dos problemas de aprendizagem demandava apenas a reorganização das práticas pedagógicas escolares do ensino regular.

A concepção de deficiência que norteia as políticas e os projetos educacionais da escola inclusiva deve ser dinâmica e interativa, como prevê o fragmento a seguir, retirado da política em

vigor (Res. nº 4/2009): “[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”.

Com essa perspectiva, parte-se do pressuposto de que as definições e o uso de classificações para se referir a grupos de alunos não devem se esgotar na especificação atribuída a quadros de deficiência ou outras patologias, pois as pessoas são transformadas pelo contexto social em que se inserem e uma atuação pedagógica adequada pode alterar uma situação de exclusão inicial.

A concepção de deficiência que norteia as políticas e os projetos educacionais da escola inclusiva deve ser dinâmica e interativa.

Desse modo, embora a LDBEN de 1996 refira-se, genericamente, apenas aos alunos “portadores de necessidades especiais”, para fins de organização dos sistemas, a política de educação especial em vigência (Res. nº 4/2009) faz um recorte e dá indicações de quais grupos estariam contemplados pelo atendimento educacional especializado. No Quadro 3, a seguir, apresentamos as áreas de atendimento e uma breve definição dos grupos, conforme definidos na legislação:

Quadro 3 – Grupo de alunos para Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Grupos indicados	Definição
I – Alunos com deficiência	Aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

(continua)

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento	Aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
III – Alunos com altas habilidades/superdotação	Aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Fonte: Brasil, 2009a.

Se a escola pública ainda não oferece condições estruturais e ensino de qualidade para todos os alunos, promover as mudanças preconizadas na legislação para atender às necessidades desse grupo de alunos consiste no grande desafio para a implementação de sistemas inclusivos. Para assegurar resposta educativa de qualidade aos alunos com **deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação**, são necessárias a previsão e a provisão, por parte dos sistemas de ensino, de recursos de acessibilidade na educação, definidos na legislação (Res. nº 4/2009), como:

aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Essa diretriz aponta para a necessária reorganização da estrutura escolar em relação aos recursos e apoios especializados a serem ofertados, conforme indicamos no Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 – Recursos e serviços especializados na educação especial

Grupos indicados	Recursos de acessibilidade	Salas de recursos multifuncionais
I – Alunos com deficiência SURDOS	Educação bilíngue – ensino escolar em Libras e língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos. Serviços de tradutor/ intérprete de Libras e língua portuguesa. Ensino da Libras para os demais alunos da escola.	Espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. Utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares.
DEFICIÊNCIA VISUAL (cegueira e baixa visão)	Sistema Braille. Soroban. Orientação e mobilidade. Atividades de vida autônoma. Utilização de recursos ópticos e não ópticos	
DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA	Tecnologias assistivas e comunicação alternativa e aumentativa. Acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos.	
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	Desenvolvimento dos processos mentais superiores. Adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos.	

(continua)

Grupos indicados	Recursos de acessibilidade	Salas de recursos multifuncionais
II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento	Adequação de objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e estratégias de avaliação voltadas aos perfis comunicativo, social e cognitivo dos alunos. Complementação com serviços especializados na área da saúde.	Espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais.
III – Alunos com altas habilidades/superdotação	Atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.	Utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares.

Necessidades especiais implicam suprimir barreiras arquitetônicas, reorganizar e adaptar ambientes, contar com o apoio de profissionais especializados e a flexibilização de currículos, entre tantas outras possibilidades buscadas na modificação do contexto regular de ensino para acolher o aluno e suas singularidades. Como você pode perceber, a inclusão escolar de alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ocorre pela integração das responsabilidades entre os contextos comum e especial.

É nesse sentido que, ao iniciar as reflexões sobre a natureza e as finalidades da educação especial, neste capítulo, destacamos a ideia de que a construção de propostas pedagógicas inclusivas

não se faz apenas por leis. Elas são decorrentes de mudanças estruturais na sociedade que passem a representar positivamente as diferenças, as atitudes de acolhimento às diferenças e as políticas econômicas e sociais intersetoriais de base que tragam condições dignas de vida à população.

Não se nega que cabe à educação oferecer sua parcela de contribuição nas transformações sociais. Entretanto, tais mudanças independem dela na totalidade.

Síntese

O capítulo traz contribuições à compreensão da educação especial no contexto da educação inclusiva, promovendo a análise da concepção a ela atribuída pelos principais textos legais, a partir da década de 1990. Definida como modalidade de educação escolar voltada ao atendimento educacional especializado para alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sua ação estará voltada à qualidade da relação pedagógica por meio dos recursos e dos serviços que disponibilizará e não apenas a um público-alvo delimitado. O adjetivo especial carrega o sentido de um modo diferente de fazer educação direcionado àqueles que dela necessitam para seu sucesso escolar, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica. Nesse momento, a perspectiva adotada não mais se baseia na educação especial como um período preparatório para a inserção na educação comum, posto que se encontra organicamente articulada ao sistema geral, desde a educação infantil até o ensino superior. A escola regular se oferece como espaço prioritário para a matrícula de todos os alunos e a educação especial alia-se a ela, oferecendo seus recursos e serviços especializados para aqueles

que apresentarem necessidades educacionais especiais. Na atual política de educação especial na perspectiva inclusiva, não se pode conceber os serviços educacionais especializados e regulares de forma dissociada e desarticulada.

Indicações culturais

DO LUTO à luta. Direção: Evaldo Mocarzel. Produção: Leila Bourdoukan. Brasil: Circuito Espaço de Cinema; Casa Azul Produções, 2005. 75 min.

O documentário reúne inúmeros depoimentos que destacam os limites e as possibilidades vivenciados por pessoas que nascem com a síndrome de Down, no enfrentamento de questões cotidianas relacionadas à família, à educação, à sexualidade e ao trabalho. É uma referência efetiva para refletirmos sobre os estereótipos e os estigmas que perpetuam o preconceito e a discriminação social contra essas pessoas, buscando superá-los por meio do conhecimento.

Atividades de autoavaliação

1. Em relação ao capítulo V da LDBEN de 1996, referente à educação especial, **não é correto** afirmar:
 - a) A educação especial apresenta-se com uma modalidade de educação.
 - b) A educação especial destina-se aos alunos com necessidades educacionais especiais.
 - c) Não está prevista a criação de classes e escolas especiais.
 - d) Nenhuma das alternativas está incorreta.

2. A alternativa que **não se refere** à educação especial no contexto da inclusão é:
- a) Tem início nas séries iniciais do ensino fundamental e estende-se aos níveis mais elevados de ensino.
 - b) O atendimento educacional especializado deve ocorrer preferencialmente na escola comum.
 - c) É a educação ofertada apenas em escolas especiais, como as mantidas pelas Apaes (Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais).
 - d) Constitui um conjunto de recursos e serviços especializados para dar resposta às necessidades especiais dos alunos.
3. Em que alternativa estão presentes recursos especializados para **apoiar** e **complementar** a escolarização de alunos com necessidades especiais?
- a) Intérpretes de língua de sinais, salas de recursos, comunicação alternativa.
 - b) Auxílios ópticos para alunos com baixa visão, classe especial, sala de recursos multifuncionais.
 - c) Sala de recursos multifuncionais, remoção de barreiras arquitetônicas, professor itinerante.
 - d) Todos os recursos citados têm como finalidade apoiar e complementar a escolarização.
4. Após a leitura dos enunciados sobre a terminologia *necessidades educacionais especiais*, escolha a alternativa correta:
- I) Podem ser permanentes, quando oriundas de deficiências e distúrbios, ou temporárias, se envolvem problemas de aprendizagem com origem em carências sociais, culturais, familiares.

- II) É criticada por ser muito abrangente, incluindo alunos com e sem deficiência. Por ser muito vaga, necessita ser explicada para alcançarmos sua definição.
- III) É um conceito interativo já que se refere tanto a problemas de aprendizagem quanto aos recursos educacionais necessários para superá-los.
- a) Apenas as afirmativas I e III estão corretas.
- b) As afirmativas II e III estão erradas porque o termo é sinônimo apenas de problemas de aprendizagem.
- c) Apenas a afirmativa II está correta porque amplia o grupo a ser atendido pela educação especial.
- d) Todas as afirmativas são corretas.

5. Faça a correspondência adequada em relação aos grupos de alunado-alvo para o atendimento educacional especializado, previsto na política de educação inclusiva:

- (A) Alunos com deficiência.
- (B) Alunos com transtornos globais do desenvolvimento.
- (C) Alunos com altas habilidades/superdotação.
- () Apresentam impedimentos de natureza intelectual, mental ou sensorial.
- () Apresentam potencial elevado nas áreas de liderança, psicomotora, artes e criatividade.
- () Apresentam comprometimento nas relações sociais e na comunicação.
- () Alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett.
- () Alunos com deficiência sensorial que exigem outras formas de comunicação e linguagem.

Escolha a alternativa que apresenta a sequência correta:

- a) A, C, B, B, A.
- b) B, C, A, A, B.
- c) A, C, A, B, A.
- d) B, B, C, A, A.

Atividades de aprendizagem

Questões para reflexão

Destacamos um trecho da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) em que se evidencia que a preocupação da escola deve focar todas as diferenças, e não apenas aquelas oriundas de deficiências:

As escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e 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 desvantajados ou marginalizados.

Com seus colegas de turma, reflita e debata sobre estas questões:

1. Nas práticas de observação que você tem realizado em sala de aula, você identifica a totalidade desses grupos matriculados na escola comum?
2. Quais grupos ainda sofrem maior marginalização no contexto escolar e por quê?

3. Você identifica mudanças didático-pedagógicas na prática docente para atender às necessidades desses grupos? De que tipo?
4. Quais seriam as ações político-pedagógicas necessárias à concretização dessa diretriz prevista na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994)?

Atividade aplicada: prática

A sala de recursos multifuncionais é um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. Tem como função realizar o desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares aos alunos.

Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais – 2008

As salas de recursos multifuncionais – tipo I e II – são constituídas de equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos, conforme modelo a seguir:

Nº de ordem	Especificação
01	Microcomputador com gravador de CD, leitor de DVD e terminal
02	Monitor de 32" LCD
03	Fones de ouvido e microfones
04	Scanner
05	Impressora laser
06	Teclado com colmeia
07	Mouse com entrada para acionador
08	Acionador de pressão

(continua)

09	Bandinha rítmica
10	Dominó
11	Material dourado
12	Esquema corporal
13	Memória de numerais
14	Tapete quebra-cabeça
15	Software para comunicação alternativa
16	Sacolão criativo
17	Quebra-cabeças sobrepostos (sequência lógica)
18	Dominó de animais em Língua de Sinais
19	Memória de antônimos em Língua de Sinais
20	Conjunto de lupas manuais (aumento 3x, 4x e 6x)
21	Dominó com textura
22	Plano inclinado – Estante para leitura
23	Mesa redonda
24	Cadeiras para computador
25	Cadeiras para mesa redonda
26	Armário de aço
27	Mesa para computador
28	Mesa para impressora
29	Quadro melanínico

Fonte: Brasil, 2008.

As salas de recursos multifuncionais do tipo II são acrescidas de outros recursos e materiais didáticos e pedagógicos, conforme modelo a seguir:

Nº de ordem	Especificação
01	Impressora Braille
02	Máquina Braille
03	Lupa eletrônica
04	Reglete de mesa
05	Punção
06	Soroban

(continua)

07	Guia de assinatura
08	Globo terrestre adaptado
09	<i>Kit</i> de desenho geométrico adaptado
10	Calculadora sonora
11	<i>Software</i> para produção de desenhos gráficos e táteis

Fonte: Brasil, 2008.

Com base nessa definição, faça uma pesquisa em seu município para identificar quais os serviços de educação especial disponíveis no contraturno, que funcionem no contexto da escola regular, e apresente um relatório dos recursos disponíveis, em comparação ao ideal proposto pela Secretaria de Educação Especial (Seesp) do MEC.

Se necessário, complemente sua pesquisa no Portal do MEC/Seesp^h.

EDITORA
IBPEX

h Para pesquisar no Portal do MEC/Seesp, acesse o *site*: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14187%3Aprograma-de-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-2008&catid=192%3Aasesp-esducao-especial&Itemid=826>.



4.

Considerações sobre a organização curricular na escola inclusiva

EDITORA
IBPEX

A possibilidade de transformar em prática os discursos que materializam a proposta de educação para todos, veiculada na agenda dos governos signatários da política de inclusão escolar, como o brasileiro, está, em grande parte, atada à concretização de um currículo que reflita as necessidades diferenciadas de todos os alunos presentes na escola, e não apenas de uma parcela deles.

Na escola inclusiva,
pressupõe-se uma concepção
cuja práxis tenha como
princípio o compromisso com
a qualidade de uma sólida
formação integral ao aluno,
oferecendo conhecimentos
que lhe sirvam à **análise e
reflexão crítica** acerca da
realidade em que se insere,
de modo a contribuir para a
**consolidação de uma
sociedade que supere,
definitivamente,
desigualdades sociais.**
É nessa escola que
educadores comprometidos
acreditam.

Essa premissa está cindida da ideia que esse currículo deve ser o mesmo para todos os alunos, que, como cidadãos, têm o direito às mesmas oportunidades educacionais e sociais.

No entanto, na educação as coisas nem sempre ocorrem dessa forma, pois o currículo escolar materializa intenções, crenças, concepções sociais consideradas necessárias à reprodução da ordem social vigente que, por princípio, atende aos interesses da classe dominante. Uma breve incursão histórica nos permite constatar que as políticas curriculares sempre estiveram comprometidas com projetos sociais voltados à manutenção da sociedade de classes, uma vez que a seleção e organização de conteúdos, metodologias e avaliação corroboram a reprodução do conjunto de ideias e práticas que mantém inalteradas as relações de classe, tal como elas foram construídas historicamente pelos homens.

A ideia de um currículo diferenciado, com conteúdos menos complexos, “mais fraco”, priorizando conhecimentos tácitos, em detrimento de conhecimentos científicos, altamente abstratos, para uma parcela da população (geralmente a pertencente à classe trabalhadora) sobreviveu durante séculos nas propostas elitistas que inspiraram a história da educação brasileira. Os filhos da classe trabalhadora foram duplamente excluídos, nos casos em que também pertenciam a grupos de afro-descendentes, de moradores do campo, de minorias linguísticas e religiosas. Do mesmo modo, a exclusão dos filhos das classes trabalhadoras que apresentavam deficiências e outros quadros que desenhavam as fronteiras entre normalidade e anormalidade é explicitamente demarcada na história da educação brasileira.

O currículo escolar materializa intenções, crenças, concepções sociais consideradas necessárias à reprodução da ordem social vigente que, por princípio, atende aos interesses da classe dominante.

A recusa à relação escola-divisão do trabalho deve estar no horizonte de projetos educacionais que se proponham a superar desigualdades sociais, não podendo resultar da separação entre escola-sociedade e, por sua vez, entre trabalho intelectual e trabalho manual. Esse modelo, hegemônico na sociedade capitalista, promove essa cisão e ocupa função na sociedade de classes, uma vez que o circuito formação–produtividade acaba por subordinar o processo de formação do indivíduo às necessidades imediatas da produtividade e “transformar, portanto, os valores inerentes à ideologia produtividade–consumo–competitividade nos valores de fundo da escola” (Cechinni, 2005, p. 20).

Embora fosse oportuno aprofundar os condicionantes histórico-sociais, de ordem econômica, que motivaram/motivam tais práticas educacionais, nosso objeto de reflexão, neste capítulo, volta-se à discussão de um dos aspectos que refletem essas contradições que tem como origem a base material que produz relações de classe e de poder assimétricas: a compreensão de como as políticas curriculares devem estar organizadas, se alinhadas ideologicamente ao paradigma da inclusão, conforme vem sendo debatido e internalizado pelos sistemas de ensino.

Em tempos em que o Estado de Direito promove a recusa a qualquer forma de discriminação e incentiva a igualdade de oportunidades e condições sociais, não há espaço para projetos diferenciados para alguns, em virtude de sua condição, seja qual for a natureza dessa diferença.

O currículo deve ser apropriado como um instrumento para a realização de um projeto educacional dinâmico e comprometido com a diversidade e singularidades na apropriação do conhecimento científico pelos alunos que compõem o tecido social na escola.

A partir das contribuições da teoria sócio-histórica, assumimos como pressuposto que todas as crianças e jovens possam

aprender, e que esse aprendizado se efetivará nas diferentes relações do sujeito com seu grupo social, mediadas pela ação de colegas e adultos mais experientes (Vygotsky, 1988). À escola, nesse sentido, reserva-se o papel de ser o espaço privilegiado para a ampliação das experiências culturais da criança, abrindo-lhe novas possibilidades de aprendizagem que não lhe são oferecidas, cotidianamente, em seu grupo social imediato.

No entanto, essa não foi a perspectiva adotada pela educação especial ao longo de sua trajetória. Justamente por contribuir para reforçar e sedimentar o paradigma clínico-terapêutico, esteve historicamente subordinada aos ditames da psicologia na organização curricular, caracterizando a educação terapêutica que demarcou sua identidade.

Na educação especial, contexto específico de nossa análise, a lógica de um currículo comum ao da educação em geral não foi adotada em seu percurso histórico, já que, segundo González (2002), os diferentes modelos e técnicas que sempre nortearam seus objetivos educacionais encontraram respaldo em reconhecidas concepções psicológicas que não apresentavam uma perspectiva de superar a condição “deficiente” desse grupo de alunos.

Nos primórdios do atendimento educacional especializado, preponderaram as ações que tinham como base o **modelo inatista/determinista** da psicologia, atribuindo ao indivíduo com deficiência a origem de suas dificuldades e limitações, as quais

Um currículo único não significa, no entanto, uma camisa de força, em que não haja espaço para a **flexibilização de conteúdos**, de objetivos e de critérios de avaliação, entre outros aspectos que o caracterizam.

difficilmente poderiam ser modificadas por uma ação exterior. Seguindo-se a este modelo, mas não o abandonando, fortaleceram-se as práticas em instituições especializadas fundamentadas nos princípios do condicionamento clássico do **modelo comportamental**, cujo princípio da aplicação de técnicas de intervenção baseadas no treinamento e na repetição visava à modificação do comportamento. Em ambos os casos, secundarizava-se tanto o papel ativo do sujeito em seu processo de apropriação do conhecimento quanto a influência das variáveis econômicas e culturais do grupo social da criança que resultam em aprendizagens diferenciadas.

Mesmo com o desenvolvimento das **teorias cognitivistas** que pressupunham a interação entre fatores internos e externos na construção do conhecimento, pouco se avançou em relação ao desenvolvimento do potencial de alunos com deficiência. A proposta de atendimento especializado passou a enfatizar práticas terapêuticas voltadas ao trabalho com as áreas do desenvolvimento (acadêmica, psicomotora, linguística, social, afetiva etc.) de forma fragmentada, posto que as áreas estavam sob a responsabilidade de diferentes profissionais nas instituições especializadas. A mente foi “fatiada” e aplicou-se um projeto de atendimento que graduava, em doses homeopáticas, hierarquias de experiências cognitivas com estratégias diversificadas para a estimulação de sensações, percepções, memória, atenção, linguagem, enfim, a ditadura da fragmentação impedindo a atividade complexa e funcional integral da plasticidade cerebral. Complementando esse forte apelo terapêutico, ganha espaço a contribuição do **modelo humanístico**, baseado, sobretudo, na psicanálise, que disseminou as terapias corporais, a musicoterapia, as atividades de relaxamento, entre outras técnicas de intervenção como estratégias de superação de problemas e transtornos na aprendizagem.

De modo isolado ou combinado, esses modelos constituíram os fundamentos das ações da educação especial, desde sua sistematização na década de 1950, no Brasil, demonstrando que foi a psicologia, em suas diferentes vertentes, e não a pedagogia, a ciência a mobilizar as políticas e práticas na área.

Essa forte tendência à “psicologização” da educação especial, aliada ao arsenal de técnicas e métodos especiais para a habilitação ou reabilitação das pessoas com necessidades especiais, contribuiu para a consolidação da ideia e da prática, na visão da grande maioria dos professores, de que o trabalho com alunos especiais só poderia ser realizado por grandes especialistas, cuja formação era muito distinta daquela do professor (Silva; Vizim, 2001).

É indiscutível a contribuição, desde o século XVII, de educadores célebres pelas ideias inovadoras que apresentaram em relação à potencialidade de crianças com deficiência, como Comenius (1596-1670), Pestalozzi (1746-1877) e Montessori (1870-1952), esta última pioneira em relação à utilização de procedimentos didáticos específicos para esse grupo de alunos. Em que pesem essas contribuições para a necessidade do desenvolvimento de estudos psicológicos, que possibilitassem equilibrar procedimentos terapêuticos e pedagógicos, a centralidade do ensino na reversão de quadros de deficiências só ganha espaço tardiamente.

A compreensão de como a educação especial foi praticada nos últimos anos, com um fazer desvinculado da pedagogia, justifica os sentimentos de insegurança que acometem os professores ao se depararem com alunos especiais em suas turmas. Obviamente, se tivessem que, além dos conteúdos específicos de suas disciplinas, desenvolver as inúmeras práticas de reabilitação realizadas pela educação especial, não haveria como negar o argumento de seu despreparo diante dessa situação.

A inclusão escolar não tem como proposta justapor o fazer da educação especial tradicional ao fazer da escola regular.

No entanto, a inclusão escolar não tem como proposta justapor o fazer da educação especial tradicional ao fazer da escola regular. A natureza terapêutica da reabilitação não deve ser incorporada pelo currículo escolar, posto que a função social da escola envolve a socialização dos conhecimentos científicos produzidos pelo trabalho histórico dos homens.

No entanto, é inegável que a escola regular tenha produzido, reconhecidamente, uma prática histórica de massificação no tratamento das diferenças, em oposição ao caráter mais individualizado inerente ao atendimento educacional especializado. Ou seja, há um conhecimento didático-metodológico que envolve o terreno das interações humanas, produzido no campo da educação especial, que deve ser socializado no território escolar, para viabilizar a inclusão dos alunos que estiveram historicamente excluídos desse contexto de ensino. Por isso é que se fala da resignificação de concepções e práticas dos contextos – comum e especial – de modo a integrar e harmonizar o produto da construção histórica de ambos em torno da consecução de um mesmo objetivo: a participação e aprendizagem de todos os alunos, conjuntamente, sejam eles especiais ou não.

Foi apenas a partir da década de 1990 que ganhou força a tendência que busca resgatar o sentido pedagógico das práticas da educação especial, incorporando-lhe os debates e tendências presentes na educação regular.

Nessa tentativa de articulação entre discursos e práticas da

educação regular e especial, tomam corpo os fundamentos das teorias socioculturais, apoiadas nos estudos dos pesquisadores russos Vygotsky, Luria e Leontiev (2001), cujo foco de ação direciona-se às mudanças a serem realizadas nas instituições educativas que devem colocar a produção humana, historicamente elaborada, a serviço das necessidades dos sujeitos com deficiência ou problemas de aprendizagem.

A mudança do foco do problema do sujeito para a sua superação por meio do efetivo trabalho do grupo social faz erigir uma nova compreensão da deficiência/anormalidade como uma construção social. Isso significa que essa percepção não é fixa, imutável e que pode ser superada à medida que os fatores que definem uma incapacidade são construídos na complexa rede de relações sociais que determinam a condição dos sujeitos com base no valor que eles assumem nas relações de produção da vida material e econômica daquele grupo social.

A educação passa a ter papel preponderante nesse processo de reversão da condição “deficitária” dos sujeitos, na medida em que pode lhes oferecer caminhos para a superação de dificuldades e limitações individuais, por meio do acesso e permanência na escola comum onde eles terão a possibilidade de compartilhar experiências formais de aprendizagem, na aposta da aprendizagem mediada pelas múltiplas mediações oportunizadas pela imersão em diversas experiências sociais que o desafiem e na luta contra o conformismo da crença do determinismo biológico.

Esse conjunto de ideias é que sustenta a possibilidade da inclusão escolar dos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, materializada na adoção de currículos comuns, com características de flexibilidade, ou seja, prontos a fazer concessões, a introduzir novos

objetivos e conteúdos, a repensar metodologias e a ponderar critérios de avaliação intimamente articulados às singularidades dos alunos.

Não se trata de fazer remendos ou propostas de currículos separados. A perspectiva inclusiva rejeita qualquer proposta de um currículo diferente para alguns, recortado e empobrecido. Afirmam Pastor e Torres (1998, p. 105, tradução nossa) que “adaptar não é recortar, porque o que recortamos são possibilidades para o futuro”.

A inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais depreende uma ação escolar essencialmente pedagógica. Mesmo que em razão de suas condições ou situação social a criança apresente problemas de aprendizagem que requeiram atendimento educacional especializado, é fundamental que ele seja realizado tendo em mente que esse sujeito social está historicamente situado, tem interesses e necessidades relativos à sua faixa etária, tem direitos e deveres, entre os quais o de acesso à educação escolar formal. Assim, como sujeito social o aluno “especial” segue sendo o mesmo sujeito na educação, mesmo que com diferenças significativas em relação à grande maioria dos alunos de sua idade.

O enfoque dado às concepções práticas da educação especial, nessa perspectiva, está centrado no currículo comum e nas suas possibilidades de diversificação para oferecer respostas à diversidade educacional presente na escola.

Desse modo, potencializa-se a concepção de um currículo

A perspectiva inclusiva rejeita qualquer proposta de um currículo diferente para alguns, recortado e empobrecido.

comprometido com as diferenças, problematizando-se as concepções e práticas escolares homogêneas que operam a partir da ideia de alunos ideais que aprendem os mesmos conteúdos, com base nas mesmas metodologias, em um mesmo ritmo e com a mesma lógica de interpretação na apropriação do conhecimento.

Rodrigues (2006) argumenta que, **na escola inclusiva, as práticas devem responder às diferenças dos alunos por meio da organização de aprendizagens diversificadas para a heterogeneidade dos alunos.** Prossegue refletindo sobre a arquitetura tradicional da escola que se centra em uma rigidez organizacional de agrupamento de alunos em “classes”, engessadas em horários, espaços e atividades que impedem a diferenciação da aprendizagem e incidem no seu fracasso; por outro lado, chama a atenção para o fato de que o desenvolvimento de projetos inovadores e subversivos à ordem hegemônica da tradição escolar não é fruto da ação isolada e individual docente, pois “a diferenciação do currículo é uma tarefa do coletivo da escola e engloba mais que a gestão da sala de aula: implica uma abertura para uma nova organização de modelo de escola” (Rodrigues, 2006, p. 313).

A contribuição da teoria sociocultural, nesse sentido, é indiscutível, sobretudo nos estudos de defectologia desenvolvidos por Vygotsky (1989) e outros pesquisadores de seu círculo de estudos, como Luria e Leontiev, no início do século XX. O texto apresenta ideias embrionárias, mas significativas sobre o papel do ensino no desenvolvimento humano, que em muito o auxiliaram a desenvolver categorias fundamentais à totalidade de sua obra. As teses iniciais do autor foram escritas em 1924 e, ainda que redimensionadas por volta de 1930, expressam a centralidade ocupada pela educação social em relação ao desenvolvimento de crianças surdas, cegas e com deficiência intelectual.

Vygotsky desenvolve sua teoria baseado no conceito de compensação que sistematiza o princípio fulcral de sua teoria da determinação social e caráter interativo do desenvolvimento psíquico humano. Em síntese, essa tese significa que o desenvolvimento de funções psicológicas superiores como a linguagem, o pensamento abstrato, o raciocínio lógico, a atenção e a memória mediadas, entre outros processos mentais que oferecem ao homem a condição superior em relação aos animais, se dá sobre a base das funções naturais (herdadas biologicamente) no contexto das relações interpessoais desenvolvidas em seu grupo social e cultural (Vygotsky, 1989).

A partir dessa premissa central, Vygotsky assumia que a deficiência não deveria ser explicada com base em componentes biológicos, mas sociais e que somente uma educação baseada na compensação social dos problemas orgânicos poderia contribuir para a superação de dificuldades iniciais: “era o problema social resultante de uma deficiência física que deveria ser considerado como o problema principal” (Van Der Veer; Valsiner, 1996, p. 75). Vygotsky (1989) defendia que um ensino planejado e sistematizado, em detrimento de práticas espontaneístas, levaria crianças com deficiências a superar “defeitos”, potencializando seu desenvolvimento de estruturas e sistemas psicológicos complexos por meio de mecanismos de **correção e compensação**.

Note-se que sua teoria da compensação era bastante complexa e diferenciada das teses contemporâneas de compensação biológica que sugeriam que, em face de um defeito físico, outro sentido seria privilegiado, ou seja, mostrava ser equivocada a ideia que um surdo teria “naturalmente” maior capacidade de visão, um cego uma audição superior e assim por diante.

Para García e Beatón (2004), o princípio da **correção** e **compensação** é um dos pilares na organização da educação e psicologia especial para alunos com necessidades educacionais especiais, pelos quais se podem substituir ou reestruturar funções psíquicas lesadas ou perdidas, considerando-se a grande dinâmica e plasticidade do sistema nervoso central. Prosseguem os autores esclarecendo que, embora a compensação possa ser considerada uma função do sistema nervoso central, por estarem em estreita relação com a atividade reflexa (in)condicionada, são os fatores sociais que assumem papel preponderante ao compensar um defeito; as condições de vida e educação que o indivíduo ocupa no marco social, a esfera familiar em que está imerso, seu estado de saúde física e mental, o sistema socioeconômico em que vive, entre outros, determinam a diferenciação qualitativa na reestruturação compensatória de funções.

No desenvolvimento de processos compensatórios das crianças com necessidades educacionais especiais, portanto, a educação assume papel primordial requerendo métodos, recursos, materiais específicos para compensar, corrigir e renovar procedimentos de ação e assimilação da experiência histórico-social, produzindo maiores efeitos na exploração da Zona de Desenvolvimento Proximal dessas pessoas e oportunizando a superação de impedimentos gerados pela deficiência (García; Beatón, 2004, p. 84).

pare
e pense



Relembrando o conceito!

Zona de Desenvolvimento Proximal refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento real, o que se sabe, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento próximo, o que se pode chegar a saber, determinado por meio da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outra criança mais capaz (Vygotsky, 1988).

A escola contribuiria para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por ser o espaço em que o conhecimento espontâneo transforma-se em conhecimento científico e amplia as possibilidades de análise da realidade pela criança, na ação mútua social por meio do uso de meios culturais (instrumentos e signos), em detrimento das funções elementares que são menos educáveis por depender de fatores orgânicos (Van Der Veer; Valsiner, 1996).

Essa perspectiva traz ganhos inegáveis à aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, pois implica educá-los a partir de seu próprio marco de referência, que não se define pelas características ou estereótipos atribuídos a eles na sociedade, mas pelos condicionantes histórico-sociais que definem sua experiência de sujeitos sociais (González, 2002, p. 100).

4.1

A diferenciação curricular como princípio inclusivo

É bastante vigorosa a ideia de que as diferenças individuais devam ser contempladas na organização das políticas e práticas educativas inclusivas. No entanto, há um polêmico debate entre educadores que envolve a ideia da utilização de procedimentos de diferenciação curricular para estes alunos ou não. Na literatura especializada, esses procedimentos têm sido denominados de “adaptações curriculares” ou “flexibilização curricular” para alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 1998; Carvalho, 2000; Mantoan, 2003).

Essa perspectiva ganhou profusão no ideário pedagógico da escola inclusiva, desde a indicação na LDBEN (Lei nº 9.394/1996, art. 58) que fez menção à organização de “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos” para alunos com necessidades especiais. Essa tendência foi reforçada em todas as publicações oficiais do MEC/Seesp e, desde a década de 1990, é discurso corrente na literatura especializada. Todas as diretrizes governamentais apontam a necessidade de realizar adaptações curriculares para atender às necessidades especiais dos alunos, de forma a cumprir um dos contextos de influência que determinam a hegemonização de políticas educacionais: “o contexto de produção de textos, constituído pela documentação oficial que divulga as proposições políticas com linguagem acessível” aos professores (Garcia, 2008, p. 583).

Diante dessas reflexões iniciais, o questionamento que vem orientando os debates que circulam nos discursos oficiais e acadêmicos tem como foco a seguinte questão: **currículos comuns com adaptações ou currículos adaptados, em que repousa a polêmica nas políticas curriculares inclusivas?**

O debate em relação à direção que as políticas curriculares devem tomar na escola inclusiva é bastante polêmico e objeto de compreensões diferenciadas pelos estudiosos da questão.

Alguns acreditam que a adoção de currículos adaptados pode ser fonte de discriminação, ainda que os alunos estejam matriculados na escola regular. Outros alegam que o projeto elitista da escola não atende à maioria das necessidades de qualquer aluno e, se medidas de adaptação não forem tomadas, permanecerão os alunos especiais apenas fisicamente nas salas de aula, mas continuarão excluídos da aprendizagem (Correia, 2006; Mazzotta, 2008).

Conforme indica Sacristán, citado por Saviani (2003), concebemos o currículo como uma construção social, em que múltiplas relações se estabelecem, explícitas ou “ocultas”, que envolvem a reflexão e a ação, as decisões político-administrativas sistematizadas no Órgão Central da Educação e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Essa compreensão implica a ideia de que todos os aspectos das políticas, dos textos e das práticas curriculares podem favorecer ou dificultar a chamada “atenção à diversidade”, pois não trata o currículo como um território neutro, mas atravessado por conflitos, interesses particulares e relações de poder.

Partimos do princípio de que o conhecimento sistematizado pela educação escolar, manifestado no currículo, deve oportunizar aos alunos idênticas possibilidades e direitos, independentemente das diferenças sociais, culturais e pessoais que os identificam. No entanto, a concretização de currículos abertos e flexíveis não se faz descolada da realidade concreta na qual esse projeto é gestado. Como afirmamos em nossas reflexões iniciais, **a educação escolar não pode transformar a sociedade,**

por si só, pois a escola, como todas as instituições da sociedade capitalista, está atravessada pelas mesmas contradições que produzem a exclusão social. Isso não a isenta, entretanto, de ser um espaço para questionamento do modelo social vigente, em detrimento de sua reprodução passiva. Nos limites de sua ação, cabe à educação escolar promover mediações significativas que possibilitem a seus atores – alunos, profissionais e comunidade escolar – a apropriação crítica de conhecimentos e instrumentos para a compreensão sobre os determinantes históricos e econômicos que produzem a exclusão, no sentido de mobilização para superar a ordem social vigente.

A função emancipatória da ação escolar repousa em sua possibilidade de formação das consciências que tenham como horizonte a transformação social, posto que as políticas educacionais refletem uma tensão permanente entre as possibilidades de formação humana e a manutenção de um fazer submetido aos imperativos da ordem econômica mundial, conforme apontam Giroux e Simon, citados por Garcia (2008, p. 584):

a escola é um território de luta [...], as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervirem na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades de democracia.

No que se refere às políticas de inclusão escolar brasileira, Garcia (2008) questiona se o movimento curricular de tais políticas promove a transformação ou adaptação da escola. Para a autora, as discussões curriculares vigentes não orientam para um questionamento dos processos escolares em sua totalidade,

posto que partimos do pressuposto de que estamos diante de uma concepção satisfatória de escola que apenas necessita promover adaptações para a inclusão de alunos com deficiências e outros quadros para se tornar inclusiva.

Toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de atender à finalidade de flexibilização curricular para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos deve levar em consideração a que projeto social estamos buscando fazer concessões e adaptações; se estamos apenas promovendo ‘reformas’ e remendos à defesa do projeto hegemônico vigente ou se, de fato, questionamos a práxis subjacente ao modelo de sociedade que ele veicula em direção a uma prática revolucionária.

Podemos apreender um movimento reformista, nesse sentido, nos documentos oficiais dos quais emanam diretrizes curriculares para alunos com necessidades especiais, os quais indicam a necessidade de práticas de flexibilidade curricular envolvendo conteúdos, objetivos, metodologias e formas de avaliação denominadas oficialmente de *adaptações curriculares*.

Em 1995, a educação de alunos com deficiência não tinha sido contemplada no contexto das reformas curriculares promovidas na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, quando da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Sob o título *Adaptações curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*, a primeira obra que tratou dessa temática foi publicada em 1998 e trouxe a seguinte concepção de diferenciação:

As adaptações curriculares constituem, pois, 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 especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educados. (Brasil, 1998, p. 31)

Nesse sentido, apontava-se a possibilidade de planificar um projeto político-pedagógico comprometido com as diferenças de alunos com necessidades educacionais especiais de modo a promover o equilíbrio entre o comum e o especial, pressupondo a interação entre necessidades especiais e a base curricular vigente para todos os alunos.

A ideia é que a flexibilização/adaptação curricular seja uma prerrogativa para o respeito à pluralidade de ritmos e estilos de aprendizagem presentes em sala de aula, contrariando a crença tradicional de que todos os alunos aprendem da mesma forma, com as mesmas estratégias metodológicas, com os mesmos materiais e no mesmo tempo/faixa etária. Ou seja, tomar a educação como um processo que deixa de estar centrado nas dificuldades para priorizar as capacidades de aprendizagem do aluno, evidenciadas por suas características e singularidades pessoais (González, 2002).

De acordo com o MEC, adaptações curriculares são **respostas educativas** que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a **todos** os alunos e, dentre estes, **os que apresentam necessidades educacionais especiais**:

- *o acesso ao currículo;*
- *a participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível;*
- *a consideração e o atendimento de suas peculiaridades e necessidades especiais, no processo de elaboração:*

1. do Plano Municipal de Educação;
2. do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar;
3. do Plano de Ensino do Professor. (Brasil, 2000, p. 9-10, grifo do original)

Dessa definição conclui-se que:

1. as adaptações curriculares são medidas adotadas enfatizando-se um **grupo específico**: alunos com necessidades educacionais especiais;
2. as adaptações envolvem a adoção de **estratégias diferentes** das usuais para permitir que todos os alunos aprendam e participem, resguardando-se a ideia de uma programação “tão normal quanto possível”;
3. a realização das adaptações curriculares é de **responsabilidade tanto das instâncias político-administrativas como da escola e do professor**.

Portanto, o princípio da flexibilização curricular presente nos documentos oficiais supõe entender que adaptar é uma tarefa necessária que deve fazer parte do planejamento do ato educativo, desde o momento em que são instituídas as políticas educacionais até a sua concretização nas salas de aula. Esse trabalho legitima-se sustentado na ideia de que as práticas pedagógicas inclusivas funcionam em rede e devem permear todo o processo educacional e não apenas a prática do professor em sala de aula.

A respeito da organização escolar para implementação de tais práticas, propõe Landívar (2002, p. 53):

podemos definir as adaptações curriculares como modificações que são necessárias realizar [sic] em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas para as quais se aplica. As adaptações curriculares são intrínsecas ao novo conceito de currículo. De fato, um currículo inclusivo deve contar com adaptações para atender à diversidade das salas de aula, dos alunos.

Tampouco, nas palavras do autor, persiste a ideia de que as adaptações curriculares centrem-se apenas na ação docente responsabilizando o professor pelo sucesso ou fracasso do aluno e inviabilizando o princípio norteador de funcionamento em rede do processo inclusivo. A responsabilidade desse processo deve ser compartilhada pelos diferentes atores sociais e, a depender da natureza das mudanças implicadas no currículo e do conjunto de condições necessárias à sua realização, envolve a participação dos seguintes níveis de atuação:

Projeto político-pedagógico da escola – envolve decisões que dizem respeito a todos os segmentos da comunidade escolar, além das ações que modificam os componentes curriculares:

Órgãos centrais da educação (secretarias estadual e municipal) – contemplam em suas políticas ações que promovam a acessibilidade, a formação continuada de professores, a publicização de leis que sustentem a flexibilização curricular, a implantação e implementação da rede de apoio (equipe multiprofissional) à inclusão, entre outros aspectos.

- a. os conteúdos (o que ensinar);
- b. os objetivos (para que ensinar);
- c. a sequência temporal dos conteúdos (quando ensinar);
- d. a metodologia de ensino (como ensinar);
- e. a avaliação do processo ensino-aprendizagem (o quê, como e quando avaliar).

Planejamento do professor – relaciona-se a todas as ações que tenham como objetivo a utilização de estratégias metodológicas, atividades e recursos que melhor respondam às necessidades individuais dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem (elaborado com base em Brasil, 2000).

Ou seja, não devemos descartar a necessidade de diferenciação curricular como uma possibilidade de concretização da escola inclusiva, realizada em todas as instâncias, direta ou indiretamente vinculadas à escola, sob a responsabilidade de diferentes atores. Garcia (2008) apresenta crítica contundente em relação aos interesses dominantes que mantém inalterada a hierarquização escolar e argumenta que, na aparente política progressista que propõe a flexibilidade curricular para atender à diversidade dos alunos presentes na escola, repousa uma contradição: a ampliação do acesso de alunos com necessidades educacionais é favorecida com base na defesa da continuidade das atuais políticas que sustentam a escola, cuja base é o modelo universalista na gestão e relativista no currículo, uma vez que mantém a hierarquização de acesso ao conhecimento, ao propor caminhos desiguais para sua concretização, baseados nas diferenças individuais.

Franco (2000), em análise semelhante, chama a atenção para o pretense caráter de neutralidade que essa concepção expressa, ao descartar o debate das assimétricas relações de poder que caracterizam o contexto escolar. Incluir “especiais” em classes “comuns” mantém inalterada a dicotomização normal/anormal que rege as relações escolares; propor a inclusão/supressão/modificação de conteúdos, métodos de ensino e procedimentos de avaliação para alguns, mantendo inalterados os critérios de seriação e hierarquização de conhecimentos na dinâmica das aulas regulares supõe a permanência do mesmo paradigma curricular, sob o risco da banalização de conceitos e esvaziamento de conteúdos. Em última análise, promove a percepção de um círculo de baixas expectativas na trajetória escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, invertendo-se a perspectiva inclusiva e criando-se a exclusão velada (Franco, 2000, p. 78-79).

As reflexões que promovemos até o momento têm a intenção de demonstrar ao professor o quão complexas são as questões que envolvem os processos de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar que não se resumem à adoção de procedimentos didático-pedagógicos diferenciados para alguns, posto que expressam relações entre concepção de homem, sociedade e escola que as motivam.

No âmbito das políticas de inclusão, é inegável que o conhecimento das necessidades diferenciadas dos alunos seja o princípio para que o acesso democrático ao conhecimento escolar seja garantido. Propomos a metáfora da “tradução” para explicar no que consistiria a essência do fazer pedagógico, quando se propõe a aprendizagem conjunta de todos os alunos em classes comuns, atentando-se para a heterogeneidade constitutiva dos sujeitos desse processo.

Pretendermos que a escola inclusiva seja um espaço em que as diferenças individuais sejam consideradas, não no sentido de ser um precedente para reforçar desigualdades, mas com o propósito de superar aqueles que se oferecem como barreiras de acesso ao conhecimento por serem objeto de discriminação. Se ela assim se coloca, as estratégias diversificadas propostas pelo professor em sala de aula devem ser encaradas como “traduções” de metodologias, conteúdos e formas de avaliação que envolvem múltiplas linguagens, materiais e recursos diversificados e tempos distintos daqueles que nos parecem as maneiras “normais” de realizar a educação escolar.

A metáfora da tradução busca potencializar a ideia de que há diferentes caminhos para se chegar ao conhecimento e cabe ao professor possibilitar que eles sejam trilhados pelos alunos. Alguns levarão mais tempo, outros viverão experiências únicas,

mas todos devem ter a oportunidade de aprender e participar, apesar de suas idiossincrasias.

Nesse sentido, o conhecimento produzido pela educação especial, historicamente, acerca de concepções, práticas, recursos humanos, materiais, técnicos e tecnológicos, entre outros, são instrumentos de mediação na aprendizagem de alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação necessários à realização desse trajeto.

Com base em trabalho anterior, apresentamos, sinteticamente, o que deveria nortear a ação docente na planificação e consecução dos objetivos e finalidades da educação escolar no atendimento educacional especializado, como forma de garantir o acesso à base nacional curricular:

Alunos surdos – A singularidade desses alunos tem como pressuposto a implementação de uma proposta da educação bilíngue, que contemple a interação e a mediação da aprendizagem realizada pela utilização de duas línguas em sua escolarização: a língua brasileira de sinais – Libras e a língua portuguesa. Essa perspectiva implica a reorganização dos sistemas de ensino e dos projetos político-pedagógicos das escolas, de modo a se garantir o bilinguismo desde a educação infantil até o ensino superior, contemplando a formação de profissionais bilíngues (professores surdos e ouvintes, tradutores e intérpretes de Libras/língua portuguesa), a incorporação da produção histórica e cultural das comunidades surdas no currículo (arte, história, literatura surda), a adoção da pedagogia visual como meio preferencial para o desenvolvimento da proposta curricular, estratégias bilíngues que incorporem tecnologias visuais na avaliação escolar, entre outros aspectos essenciais. Pela estreita relação entre língua-cultura, a comunidade surda politicamente organizada reivindica a escola e as classes bilíngues para surdos como espaço alternativo à sua escolarização. Essa luta histórica vem ganhando dimensões mundiais consistentes, alinhando-se ideologicamente às reivindicações de outros grupos culturais como os indígenas brasileiros, em detrimento de sua planificação e execução nos limites territoriais da educação especial.

Alunos com deficiência visual – O atendimento especializado visa à estimulação e ao desenvolvimento dos sentidos remanescentes, o acesso à aprendizagem do sistema Braille para a leitura e escrita, o manuseio de recursos e equipamentos específicos, como é o caso do soroban para o cálculo, além de aprender a conhecer e explorar o espaço físico com vistas a sua locomoção independente; no caso específico de alunos com baixa visão, estimulação de residuais visuais no processo de aprendizagem, mediante a ampliação de materiais, a organização do ambiente escolar e o auxílio de recursos ópticos, que têm a função de corrigir ou melhorar a focalização por ampliação, conferindo mais nitidez à imagem de forma a facilitar o processo ensino-aprendizagem.

Alunos com deficiência física neuromotora – Exigem mudanças na organização do ambiente escolar para oportunizar condições de acessibilidade^a: arquitetônica – diz respeito à eliminação de barreiras físicas em todos os ambientes da escola, como sala de aula, banheiros, cantina, biblioteca, além das suas imediações como calçadas de acesso, inclusive nos transportes coletivos; comunicacional – utilização da comunicação alternativa ou aumentativa para promover a comunicação interpessoal, oral e escrita, e virtual, compreendendo tabuleiros de comunicação, sinalizadores mecânicos ou tecnológicos, sistemas alternativos de comunicação, baseados em desenhos, escrita ou outros códigos, softwares específicos; instrumental – refere-se à adaptação de instrumentos e materiais utilizados na escola, seja para estudo (pranchas ou presilhas para prender o papel na carteira, suporte para lápis, faixas restritoras, cadeiras, mesas e carteiras adaptadas, computadores adaptados com cobertura de teclado...), para alimentação e higiene (talheres, copos, pratos, escovas...), para o lazer, esporte e recreação (brinquedos, materiais esportivos, instrumentos musicais...). Além disso, há os instrumentos que possibilitam a locomoção e a melhor qualidade de vida, considerando as condições impostas pela deficiência como andadores, muletas, cadeiras de rodas, descanso para os pés, presilha de braço; metodológica – compreende as adaptações necessárias aos métodos e técnicas de estudo desenvolvidos em sala de aula para a realização de tarefas individuais e grupais. Destacam-se, nesse ponto, a organização de atividades

a Organizado com base em Sasaki, 2005.

que permitam o trabalho em colaboração, a mudança de objetivos e critérios de avaliação, a flexibilização do tempo para resolução de tarefas e avaliação, a implantação de formas alternativas de avaliação, a adoção de estratégias de interação e comunicação diferenciadas.

Alunos com deficiência intelectual^b – o objetivo do AEE é propiciar condições e liberdade para que o aluno possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significados/conhecimentos em seu ritmo e estilo de aprendizagem (Brasil, 2007b). Demandarão intervenção educacional que oportunize obter caminhos e estratégias mais viáveis para apreender o funcionamento de sua aprendizagem e memorização do conhecimento (metacognição), além de um trabalho que permita transferir ou generalizar aprendizagens, possibilitando a utilização de determinado conhecimento em diversas situações e tarefas (Fierro, 1995). O mais importante é lembrar que todas as adequações realizadas no currículo objetivam levar o conhecimento ao aluno, nos níveis mais próximos possíveis dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação propostos para os demais. Não se recomenda que a prática de flexibilização curricular seja um mecanismo para empobrecer as experiências de aprendizagem dos alunos, em função de limitações de qualquer ordem.

Alunos com transtornos globais de desenvolvimento – A diversidade dos alunos envolvidos que contemplam quadros de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras (Brasil, 2008) exige que o atendimento pedagógico especializado em salas de recursos multifuncionais seja complementado, quando necessário, por atendimento multiprofissional (psicólogo, assistente social, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, médico neurologista, psiquiatra), visando compor uma rede de apoio ao aluno, à família e à escola.

b Há uma tendência mundial (brasileira também) de se usar o termo *deficiência intelectual* em lugar da conhecida terminologia *deficiência mental*, pois o termo *intelectual* refere-se especificamente ao funcionamento do intelecto, o que seria mais apropriado às deficiências que acometem esse grupo de alunos, já que não se trata de uma condição que engloba o funcionamento da mente como um todo, o que a palavra *mental* sugere (Sasaki, 2005).

Alunos com altas habilidades/superdotação – Devido às motivações e aos talentos específicos, requerem que o trabalho pedagógico desenvolvido na Sala de Recursos objetive o enriquecimento da aprendizagem, oportunizando a intervenção na área das habilidades e interesses dos alunos, por meio de parcerias com a comunidade, de forma a suplementar a escolarização na classe comum. Estão previstas como finalidades do enriquecimento curricular, em níveis variados: estimular novos interesses nos alunos e seu aprofundamento em atividades criativas; desenvolver o pensamento criativo, seguido de resoluções de problemas que envolvam conteúdos mais complexos e avançados em relação ao previsto para a série em que se encontra.

Como podemos ver, é um equívoco afirmar que as necessidades educacionais especiais direcionam-se ao problema do aluno com base no que se entende que sejam as características próprias de cada deficiência. Necessidades educacionais traduzem-se pelo que pode ser oferecido pela escola e sistemas de ensino para respeitar essa condição inicial, que só será limitadora caso não sejam dispensados os recursos humanos, técnicos e materiais, entre outros, que permitirão ao aluno o acesso ao currículo e à aprendizagem significativa. Para Pastor e Torres (1988) significa colocar em prática o ponto mais sensível e problemático do currículo: o equilíbrio harmônico entre o que é comum e atende à maioria, e o que é individual, os interesses e possibilidades do aluno concreto que se encontra em sala de aula.

A possibilidade de realizar ajustes e adequações no currículo não pode ser utilizada como um instrumento de exclusão, que acentua desigualdades, banaliza e esvazia conteúdos ou pressupõe a baixa expectativa na aprendizagem de alunos rotulados como “deficientes”, “diferentes” ou com “necessidades especiais”. Nesse sentido, concluímos com as reflexões de Ferreira, citado por Garcia (2008, p. 592), a respeito dos limites e possibilidades sobre os quais precisamos refletir no que tange às práticas educacionais inclusivas:

As abordagens educacionais direcionadas aos alunos com deficiência não devem se pautar numa visão romântica, idealista, ou exclusivamente técnica, nem mesmo numa perspectiva filantrópica ou protecionista. Mas também não podemos concordar com uma visão que ignora as condições concretas de participação dos alunos com deficiência nos processos escolares. Nessa direção, “podemos afirmar que é grande a possibilidade, hoje, de um aluno com deficiência ter acesso à escola, lá permanecer, mas, na sala de aula, ficar excluído dos processos de ensino-aprendizagem”.

Síntese

A discussão em torno do currículo na escola inclusiva foi o tema central deste capítulo. Pretendemos demonstrar que a inclusão de alunos com necessidades especiais está condicionada a mudanças no conjunto das instâncias que idealizam, planificam e executam as políticas curriculares, adotando-se o princípio da diferenciação para o atendimento às singularidades na apropriação do conhecimento desses alunos. Seja sob a perspectiva das adaptações/flexibilização curriculares propostas nas políticas inclusivas, nas últimas décadas, seja pelo viés do respeito às diferenças de todos os alunos no contexto escolar, a essência é que os alunos apresentam ritmos e estilos próprios de aprendizagem, dependentes de inúmeros fatores, que devem ser valorizados, afastando-se a crença de que apenas os alunos com deficiência apresentam singularidades no processo educativo. Uma ampla parcela da população escolar manifesta problemas e dificuldades em seu processo de aprendizagem, em decorrência de variados fatores, quase sempre originados em condições socioeconômicas e/ou pedagógicas desfavoráveis. Apresentamos alguns princípios

da teoria sócio-histórica em suas teses sobre a determinação da experiência social sobre os processos de aprendizagem como abordagem referencial mais importante na organização curricular para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, com referência na teoria da compensação de deficiências. Ao final, indicamos a origem das necessidades dos alunos que apresentam deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, indicando conteúdos, procedimentos metodológicos e avaliativos diferenciados que se constituem em conhecimentos específicos que devem ser referenciais para a organização de projetos político-pedagógicos inclusivos.

Indicações culturais

MR. HOLLAND: adorável professor. Direção: Stephen Herek. Produção: Robert W. Cort, Ted Field e Michael Nolin. EUA: Buena Vista Pictures, 1995. 140 min.

Nesse filme a questão das dificuldades enfrentadas por uma família ouvinte que se depara com o nascimento de um filho surdo é contextualizada, destacando a relação entre este e o pai, professor de música, que, entre outras lutas, busca romper a oposição entre surdez e música.

Atividades de autoavaliação

1. Sobre as características da organização curricular da escola inclusiva, é **equivocada** a alternativa:
 - a) O currículo deve apresentar características de flexibilização e diferenciação.

- a) Prevê mudanças nos conteúdos, objetivos e critérios de avaliação.
 - b) É um instrumento para a realização de um projeto educacional dinâmico e comprometido com a diversidade de alunos da escola.
 - c) O respeito às diferenças significativas de alguns alunos exigirá um currículo diferenciado da base nacional comum.
2. Sobre a compreensão da teoria sócio-histórica em relação à deficiência, leia as afirmações:
- I) Considera a mudança do foco do problema do sujeito para a sua superação por meio do efetivo trabalho do grupo social.
 - II) A educação tem papel preponderante na reversão da condição “deficitária” dos sujeitos.
 - III) A deficiência deve ser explicada com base em componentes biológicos, mas pode ser superada pela compensação social dos problemas orgânicos.

Escolha a alternativa correta:

- a) Apenas as afirmativas I e II estão corretas.
 - b) As afirmativas II e III estão erradas porque enfatizam aspectos biológicos e deficitários da deficiência.
 - c) Apenas a afirmativa III está errada.
 - d) Todas as afirmativas são corretas.
3. Em relação às adaptações curriculares, a alternativa que **não** atende as suas características é:
- a) São medidas adotadas enfatizando-se um grupo específico de alunos.
 - b) Envolvem a adoção de estratégias diferentes das usuais para permitir que todos os alunos aprendam e participem.
 - c) São de responsabilidade exclusivamente do professor.

- d) Devem prever uma programação escolar tão comum quanto possível.
4. Sobre os recursos de acessibilidade envolvendo alunos com deficiências, é **incorreto** afirmar:
- a) O sistema de escrita em relevo, *softwares* como DOSVOX e Virtual Vision^c são apropriados aos alunos com deficiência visual.
 - b) A língua de sinais brasileira e os intérpretes de Libras destinam-se a crianças surdas.
 - c) As tecnologias de comunicação alternativa são destinadas a alunos surdos, visto que eles não se comunicam oralmente.
 - d) Auxílios ópticos como óculos, lupas manuais e de apoio têm a função de corrigir ou melhorar a baixa visão.
5. Em relação às competências e responsabilidades quanto à implementação das adaptações curriculares, faça a correspondência e assinale a alternativa correta:
- (A) Órgãos centrais da educação.
 - (B) Projeto político-pedagógico da escola.
 - (C) Planejamento do professor.
 - () Reorganização do espaço físico da sala de aula e utilização de metodologias específicas.
 - () Acessibilidade arquitetônica, formação continuada de professores, publicização de leis.

c O DOSVOX é um sistema de computador que se comunica com o usuário por meio da síntese de voz. Para saber mais, acesse: <<http://intervox.nce.ufjf.br/dosvox/intro.htm>>. O Virtual Vision é um *software* para deficientes visuais utilizarem com autonomia programas e aplicativos de computadores, por meio de um sintetizador de voz. Para saber mais, acesse: <<http://www.virtualvision.com.br>>.

- () Implantação e implementação da rede de apoio à inclusão.
 - () Utilização de estratégias metodológicas, atividades e recursos específicos.
 - () Ações de modificação de conteúdos, objetivos e critérios de avaliação.
- a) C, A, A, C, B.
 - a) B, B, B, C, A.
 - a) C, B, A, C, B.
 - a) A, A, B, B, C.

Atividades de aprendizagem

Questões para reflexão

1. A acessibilidade física é um dos principais problemas enfrentados pelas pessoas que possuem algum tipo de deficiência. Faça uma pesquisa e descubra quais as principais barreiras encontradas na vida em sociedade e na escola, por pessoas que apresentam:
 - a) deficiência física;
 - a) deficiência visual;
 - a) surdez.

Organize um relatório com as informações colhidas e, ao final, dê sua sugestão para a melhoria na qualidade de vida dessas pessoas.

2. Com base nas teleaulas e na leitura deste livro, em uma folha separada contendo sua identificação, complete as frases:

Inclusão é...

Cabe à educação especial, nesse contexto,...

- Deposite em uma urna improvisada (caixa, sacola etc.) a sua concepção acerca da inclusão.
- Após todos os colegas depositarem suas contribuições, dirija-se à urna e escolha aleatoriamente uma das contribuições depositadas e leia-a em voz alta. Dê sua opinião sobre a contribuição dada, argumentando, no caso de discordar parcial ou totalmente dela.
- Após sua leitura, chame o colega autor da frase para realizar a leitura da próxima frase até que todas as contribuições tenham sido lidas e debatidas.

Atividade aplicada: prática

O princípio da diferenciação curricular presente nos documentos oficiais supõe entender que adaptar é uma tarefa necessária que deve fazer parte do planejamento do ato educativo, desde o momento em que são instituídas as políticas educacionais até a sua concretização nas salas de aula. Isso significa que a flexibilização curricular sustenta-se na ideia de que as práticas pedagógicas inclusivas funcionam em rede e devem permear todo o processo educacional e não apenas a prática do professor em sala de aula.

Com base nesse princípio, em grupos de seis alunos, faça uma visita a uma escola de seu município que possua alunos com deficiências matriculados e elabore uma entrevista com a equipe técnico-pedagógica da escola. As questões devem estar voltadas

às medidas adaptativas que deveriam ser realizadas para atender as necessidades dos alunos. Leve em consideração o previsto no Quadro 2 – Recursos e serviços especializados na educação especial (Capítulo 3) e as responsabilidades das três instâncias de realização das adaptações curriculares:

- I) Plano Municipal de Educação;
- II) Projeto Pedagógico da Unidade Escolar;
- III) Plano de Ensino do Professor

Organize uma apresentação em *PowerPoint* para socializar os resultados com a turma.

EDITORA
IBPEX





5.

Especialistas ou generalistas?
A formação de professores
para contextos inclusivos

EDITORIA
IBPEX

Muito se tem discutido sobre a **formação docente** nas últimas décadas em face das inúmeras demandas sociais que impõem à escola uma forma de **organização** que **incorpore** as mudanças ideológicas de uma **educação** que se pretenda plenamente articulada às necessidades sociais

de seu tempo histórico.
Todas as reflexões
realizadas nos capítulos
anteriores acerca
dos princípios e dos
fundamentos da educação
inclusiva e sua articulação
com as políticas nacionais
de educação especial
contribuem para o
debate da **concepção**
de formação de
professores nesse
momento histórico.

Neste capítulo, apresentaremos algumas reflexões sobre o processo de formação de professores para o atendimento educacional especializado, situando o debate na perspectiva do que propõem as políticas de inclusão escolar. Com base na retomada dos modelos de formação pertinentes aos paradigmas da institucionalização e integração escolar, apontaremos as concepções teórico-metodológicas que os fundamentaram, apontando perspectivas de superação na formação docente para atuação na escola contemporânea.

Ao se discorrer sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de inclusão, os argumentos apontados como óbices à sua realização, geralmente, estão relacionados a aspectos da formação desses profissionais:

- 1 despreparo de professores para se relacionar e ensinar alunos com deficiências;
- 2 desconhecimento de conteúdos e metodologias de ensino específicas;
- 3 insegurança no estabelecimento de interações cotidianas mais elementares: aproximação, comunicação etc.;
- 4 ausência ou inexistência de critérios para avaliar o aproveitamento escolar desses alunos.

No limite, essas considerações justificam-se pela cisão histórica no processo de formação de professores que reproduziu a ruptura que distanciou os conhecimentos, as práticas e os profissionais da educação comum e da educação especial. Embora essas preocupações sejam legítimas, apontar dificuldades para a não aceitação de alunos com necessidades educacionais especiais em suas turmas funciona como um argumento descabido para

desresponsabilizar-se da educação de algumas crianças e remeter essa tarefa a uma outra dimensão, lugar e profissionais: aos especialistas da educação especial. Pressupõe-se, dessa forma, que o problema estaria resolvido, posto que esses profissionais dominariam o arcabouço teórico e metodológico que viabilizaria a obtenção de todas as respostas para a educação desses alunos, sejam quais forem suas necessidades especiais, o que, obviamente, é um equívoco.

Nossa percepção é que essa dicotomização operou para a fragmentação na formação dos trabalhadores de ambos os contextos, acarretando lacunas em relação à apropriação do conhecimento as quais impediram a realização da prática (práxis), no sentido que lhe confere o marxismo de unidade entre teoria e prática, orientada para a transformação da realidade social (Duarte, 2007).

Nesse sentido, o foco de nossa reflexão não se resume a definir competências para generalistas ou especialistas, uma vez que os modelos formativos que lhes dão sustentação traduzem um mesmo quadro epistemológico e filosófico, limitados e subordinados aos interesses da ordem social vigente que condiciona os rumos da educação.

A questão que se coloca como substantiva nesse debate é se ainda se justifica que a formação docente seja planejada e executada com base na separação dos dois contextos de ensino, operando pela manutenção dos modelos de formação generalista e especialista, respectivamente, para professores do ensino comum e da educação especial.

Passemos a debater as características dos modelos de formação vigentes, desde a organização da educação especial como área da pedagogia no século XX, percebendo a estreita relação que essas abordagens tiveram com as práticas sociais envolvendo pessoas com deficiências.

A princípio, é necessário fazer uma distinção importante à compreensão dos modelos de formação propostos historicamente, que trata da diferenciação entre dois tipos de formação: a inicial e a continuada. Segundo Ferreira (2006b), a **formação inicial** refere-se àquela oferecida a estudantes que não são professores e ainda não atuam na docência em escolas ou outras instituições educacionais. É o tipo de formação realizada por universidades, faculdades, cursos de magistério etc. que confere a certificação legal para docência na educação básica. Já a **formação continuada** refere-se à situação do profissional que já atua na docência na educação infantil, ensino fundamental e médio e que participa de eventos promovidos por instituições de ensino superior, secretarias de educação ou órgãos da comunidade, com o intuito de aperfeiçoamento teórico-prático ou mesmo conhecimentos específicos necessários a novas demandas na sala de aula.

Nossa reflexão se ocupará da **formação inicial** em educação especial e sua concepção pelas instituições formadoras, ao longo do século XX.

Historicamente, a formação de professores para a educação especial acompanhou os fundamentos do hegemônico paradigma de atendimento clínico-terapêutico adotado na área, desde a sua configuração como objeto de estudo da pedagogia. Denominada, inicialmente, de *pedagogia curativa*, *pedagogia corretiva*, *pedagogia especial*, entre outras terminologias, até chegar à denominação atual de *ensino ou educação especial*, associou-se à

ideia de ser uma área da educação voltada a grupos de alunos que apresentavam atrasos na aprendizagem devido à deficiência e às disfunções que apresentavam.

Orientada pelo paradigma médico, a educação especial ocupou-se em construir uma “arquitetura educacional” em que o especialismo a distinguisse das práticas pedagógicas da educação geral. Assim, especializou-se na função social de legitimar a exclusão dos alunos que não correspondiam ao ideal de humanidade/civilidade pretendido pela escola. Como a incapacidade daqueles alunos marginalizados que reprovavam ou não atingiam a média exigida para comprovação de sua aprendizagem era explicada com base em suas limitações orgânicas, coube à educação especial desenvolver um conjunto de conhecimentos e treinamento de profissionais que tinham como foco: a **origem da deficiência** (estudo de nomenclaturas e características de síndromes, patologias, quadros psicológicos e psiquiátricos, entre outros), **procedimentos de identificação e classificação** (graus e tipos de deficiências), **ações de normalização** (práticas de habilitação e reabilitação de funções comprometidas) e, secundariamente, proposição de **metodologias de ensino específicas** (adaptações de materiais e métodos tradicionais). Como já debatido anteriormente, a lógica que promoveu seu desenvolvimento baseava-se no pressuposto de que o aluno da educação especial era um ser anormal, incompleto e incapacitado por uma deficiência, mas que tinha o direito a uma vida o mais próxima dos padrões de normalidade possível, com a ajuda dos recursos e serviços especializados.

Segundo Mazzotta, citado por Almeida (2004), tanto em nível médio como nos poucos cursos de especialização *lato sensu* em nível superior, mesclavam-se tendências distintas entre

conhecimentos clínico-terapêuticos e educacionais, ou seja, uma tentativa de articular conhecimentos médicos e pedagógicos.

Como debatemos no Capítulo 2, nesse período vigorava na educação especial uma concepção de atendimento regida por um modelo clínico-terapêutico, que ainda carregava a herança assistencialista de sua fundação, baseado na (re)habilitação dos alunos. Assim, o processo de formação assentava-se em conteúdos voltados à conceituação e à etiologia das deficiências, dos métodos e das técnicas específicas que objetivavam “tratar” ou “recuperar” aspectos da fisiologia dos alunos para que se aproximassem dos padrões de normalidade. E, justamente por isso, a formação privilegiava o aprofundamento de conhecimentos por área de deficiência, ao invés de oportunizar conhecimentos genéricos sobre várias delas.

Multiplicavam-se manuais e propostas que davam centralidade às seguintes práticas: fazer os surdos ouvir e falar, (re)habilitar membros de alunos com deficiências físicas neuromotoras, promover reeducação visual de crianças com baixa visão etc. Esse enfoque caracteriza o professor como um terapeuta, e a escola como um espaço clínico distanciado das discussões pedagógicas que envolvem o conhecimento acadêmico que cabe ao ensino regular.

Desse modo, competia ao médico, por meio de exames clínicos, e ao psicólogo, por meio de testes de inteligência, identificar uma deficiência, classificá-la, sugerir um encaminhamento “educacional” e, por fim, ao professor, tratá-la. Não se pode deixar de mencionar os casos de deficiências intelectuais identificadas tardiamente, no contexto da escola regular, motivada por anos de repetência nas séries iniciais. Nesse caso, a educação especial encarregou-se de fazer proliferar procedimentos de avaliação que

tinham como base a aplicação de testes formais de inteligência, geralmente estrangeiros, em que cabia aos psicólogos a palavra final sobre a condição de deficiência ou não da criança que não aprendia a ler, escrever e calcular. Milhares de famílias que criaram crianças saudáveis e felizes, até os sete anos, recebiam com surpresa a notícia de que o filho delas era "deficiente mental", posto que não conseguia se alfabetizar, fracassando na academia que lhe conferiria a certificação, passaporte para o ingresso no mercado de trabalho e a tão esperada cidadania na classe trabalhadora.

Nas instituições especializadas, o professor, sob a supervisão de fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, entre outros profissionais, trazia sua contribuição pedagógica, fortemente marcada pelas terapias de reabilitação. Quando havia condições acadêmicas, o trabalho destinava-se ao treino dos pré-requisitos para a alfabetização, a chamada *prontidão*; nos casos de alunos mais comprometidos, não havia expectativa de acesso ao conhecimento científico e eram-lhes destinadas atividades manuais ou de cunho terapêutico ocupacional (bordados, marcenaria, pintura) (Glat; Fernandes, 2005).

Diante desse modelo, a formação do profissional para o trabalho em educação especial refletiu essa lógica e estava dissociada dos objetivos, finalidades e conhecimentos previstos para a formação geral dos professores. Todo o século XX é marcado por um projeto de formação de um especialista que tinha como alvo complementar a formação de um professor normalista.

Todo o século XX é marcado por um projeto de formação de um especialista que tinha como alvo complementar a formação de um professor normalista.

Ofertada prioritariamente em nível médio, restringia-se aos cursos denominados de *Estudos Adicionais*, uma espécie de pós-médio, cuja ideia era complementar a formação do Curso Normal, preparando docentes para atendimentos em deficiências específicas: surdez (à época denominada de *deficiência da audiocomunicação*) e deficiências visual, física e mental.

As transformações nas concepções e formas de organização escolar, em decorrência da democratização da escola para as camadas pobres da população, também afetaram o *corpus* de conhecimentos da educação especial, questionando, sobretudo, a inconsistência de seus referenciais teórico-metodológicos, em comparação às teorias críticas que passaram a ser incorporadas ao ideário da educação básica, desde a década de 1980.

A partir da década de 1990, caem por terra as bases da educação terapêutica, sob o domínio da medicina e psicologia, e questiona-se o caráter de que a educação especial continue a centrar seu fazer nos déficits da pessoa com deficiência, com vistas a sua normalização; incorporando a visão interacionista dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, a área passa a focar sua ação nos recursos e estratégias metodológicas à disposição de alunos que apresentam problemas de aprendizagem, de forma temporária ou permanente, de modo a superar barreiras de aprendizagem e participação nas atividades escolares.

A concepção que passa a vigorar está voltada a uma percepção de totalidade, conduzindo o olhar para as demandas educativas que promovem o fracasso e a exclusão de todos os alunos, oportunizando a reflexão sobre os complexos condicionantes sócio-históricos que produzem necessidades específicas e diferenciadas de aprendizagem.

Em contextos inclusivos, não são apenas os “deficientes” que demandam uma formação que contemple especificidades

teórico-metodológicas no fazer pedagógico, mas todos aqueles alunos que, ao longo de seu processo educativo, requerem uma atenção maior que o conjunto de seus colegas da mesma idade, porque apresentam, de forma temporária ou permanente, problemas de aprendizagem (González, 2002, p. 67). A formação de professores de educação especial foi elevada ao nível superior por meio das reformas ocorridas no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, justificando-se que o professor desse tipo de ensino deveria ter uma maior especialização (Bueno, 2010). Assim, a retomada da formação em nível médio apenas se modifica com a promulgação da nova LDBEN de 1996, que aponta, no inciso II do art. 59, que a educação especial deveria contar com “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado [...]”.

Almeida (2004) relata que a formação de professores para a educação especial no Brasil, em 2001, apresentava o seguinte quadro:

- **Formação inicial em nível médio** – Professores normalistas com estudos adicionais ou aperfeiçoamento em áreas específicas (áreas das deficiências física, visual, auditiva e mental, respectivamente DF, DV, DA e DM) nos cursos de Estudos Adicionais.
- **Formação inicial em nível superior** – Professores habilitados em educação especial (para determinadas áreas específicas: DF, DV, DA, DM,) nos cursos de Pedagogia; professores licenciados somente em educação especial; professores especializados em cursos de pós-graduação (especialização *lato sensu*), mestrado e doutorado.

A formação do especialista em educação especial como subproduto da formação do professor, desvinculando ambos os contextos de ensino, contribuiu, de forma decisiva, para que se formasse um docente especializado com conhecimentos teórico-metodológicos na área pedagógica bastante superficial, já que o modelo clínico-terapêutico supervalorizava conhecimentos clínicos que pudessem corrigir “defeitos” e contribuir para a normalização do aluno. Bueno (2010) argumenta que:

na medida em que estas habilitações centraram a formação do professor especializado nas dificuldades específicas desta ou daquela deficiência, reiterou, ainda mais, uma “especificidade docente” que não levou em conta perspectivas ampliadas sobre a relação entre fracasso escolar e processos pedagógicos.

A escola contemporânea padece do anacronismo histórico de ainda usar o giz e a saliva para ensinar gerações de alunos que trazem consigo para a escola a bagagem cultural de sua comunidade, de sua “tribo”, de seu credo religioso, aliados a um conhecimento de mundo globalizado ao qual têm acesso pelos mais diferentes produtos midiáticos. Despreparada para responder a essa diversidade e oferecer um projeto de educação das novas gerações, a escola foi assolada pelo esvaziamento de conteúdos, desvirtuando-se do compromisso com a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, transformando-se

O movimento pela inclusão traz como apelo a atenção social a esses alunos oriundos de grupos sociais que passaram a compor a diversidade escolar, entre eles, aqueles com deficiências, desafiando os sistemas de ensino a redimensionar as políticas curriculares e as práticas docentes.

em espaço híbrido de assistência social, de aconselhamento psicológico, de correção infracional, de promoção de saúde física e mental, em detrimento do ensino e aprendizagem do conhecimento histórico universal. Essa fragmentação, obviamente, refletiu-se nas políticas de formação docente.

Nesse contexto, exige-se um novo modelo de formação que tivesse como alvo dois objetos de ação: futuros professores, cujos conhecimentos estivessem alinhados ao ideário da escola inclusiva, e professores já formados, mas sem experiência na educação especial, a quem se pudesse complementar a formação inicial, uma vez que a escola regular passa a ser o contexto preferencial de escolarização de alunos com deficiência.

Segundo Almeida (2004), além da retomada da formação em nível médio, a política de formação de professores assume novas concepções com a LDBEN de 1996, tendo em vista a indicação de um “novo” profissional para atender às demandas da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, instituindo-se a diferenciação de duas categorias: **professores capacitados e professores especializados**. Apresentam as diretrizes legais da Res. nº 2/2001, art. 18:

§ 1º São considerados **professores capacitados** para atuar em **classes comuns** com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

- III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados **professores especializados em educação especial** aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos procedimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

- a) formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- b) complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. [grifo do original]

Como se observa, a Res. 2/2001 reforça a dicotomização na formação ao prever funções distintas ao professor **generalista** – em cuja formação se contemplam conteúdos gerais sobre a educação especial – e professor **especialista**, que tem, de fato, a responsabilidade de identificar necessidades educacionais especiais, como também de oferecer os caminhos pedagógicos mais adequados para dar respostas a elas.

Ainda que os cursos de nível médio e superior passassem a contemplar conteúdos ou disciplinas que tratassem das

singularidades de alunos com deficiência, o enfoque dispensado não incorporou contribuições efetivas na área da educação. A proposta não confrontou o modelo de caracterização do aluno com deficiência, que detalhava aspectos físicos, cognitivos, comportamentais, entre outros, de modo a identificar o encaminhamento educacional mais adequado. Sob o discurso da inclusão, ainda persistia o modelo que oferecia diferentes possibilidades de integração previstas no sistema de cascatas do paradigma da integração, operando pela manutenção de mitos e estereótipos sobre a impossibilidade de aprendizagem conjunta e convívio social dessas pessoas.

Note que, embora se sugira o trabalho conjunto entre os profissionais dos dois contextos de ensino, uma formação inicial que dissocia a natureza e os objetivos de atuação de cada profissional acaba por reforçar a fragmentação da educação comum e especial e não contribuir para o enfoque inclusivo que aponta a unificação desses contextos como princípio fundamental à sua efetivação.

pare
e pense



Você acredita que, se os professores tiverem acesso a conhecimentos sobre a educação especial em sua formação inicial, estaria resolvido o problema da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais?

Provavelmente sua resposta corresponda à nossa análise da complexa problemática da exclusão presente na escola, que não seria resolvida apenas com um projeto de formação que prevê a inclusão de conteúdos ou de uma disciplina sobre educação especial em seu histórico escolar.

Se por um lado a oportunidade de refletir, conhecer e aprofundar conhecimentos relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais demarca um nível de qualificação superior em relação ao profissional que não pode compartilhar esses conhecimentos, isso não se constitui em condição suficiente para garantir educação de qualidade para todos.

Esse fato ocorre, justamente, porque não são apenas os alunos com necessidades educacionais especiais que apresentam dificuldades de aprendizagem ou são marginalizados na escola. Também não é apenas no contexto do ensino regular que a exclusão acontece. Ela é um problema social e, como tal, está presente na totalidade dos níveis e das modalidades de ensino, inclusive na educação especial, que deveria ser um contexto inclusivo por contingência.

A exclusão tem sido um problema comum tanto ao contexto regular quanto ao especial de educação. O ensino regular tem mecanismos de exclusão que atingem uma ampla gama da população escolar, imputando-lhes a responsabilidade pelo seu fracasso devido a problemas orgânicos (distúrbios, deficiências, transtornos), problemas familiares (abandono, superproteção, desorganização) ou privações culturais e econômicas (pobreza, subnutrição, falta de vivências). Os elevados números do fracasso e da evasão escolar demonstram que não são apenas os alunos com deficiência os objetos de exclusão da escola que aí está.

Por outro lado, na educação especial também há um conjunto de práticas tradicionais e limitadoras que, embora ocorra em um âmbito mais restrito e, por isso, sem a devida visibilidade social para ser objeto de crítica, acaba levando à exclusão social muitos alunos com necessidades educacionais especiais. A

seleção de alunos estabelecendo critérios de comprometimento ou graus de deficiência para o atendimento (o que aumenta as filas de espera e mantém a criança em casa); as práticas lúdicas e terapêuticas que não oferecem condições para o desenvolvimento cognitivo do aluno, sob a alegação de que, por suas limitações prévias, não possui condições de ter o mesmo nível de escolarização que as demais crianças; o prolongamento do atendimento por anos a fio, sem que se consigam mínimos resultados com relação à sua escolarização, entre outras práticas, são formas de discriminar, marginalizar e excluir tão graves quanto aquelas que se dão no contexto da escola comum (Bueno, 2010).

Portanto, ao se discutir a necessidade do redimensionamento dos programas de formação de professores, é preciso pensar na educação como um processo único que constitui uma totalidade e não realizar uma crítica inconsistente na qual se fragmenta a discussão em níveis e modalidades, como se no ensino fundamental os professores estivessem diante de um outro “sujeito aluno” que não o mesmo que iniciou sua escolarização formal na educação infantil. E mais grave: alegar que, se esse aluno apresentar uma deficiência, outras concepções de homem, sociedade e aprendizagem devem reger a prática docente.

Essa reflexão revela o fato de que, como sujeito social, o aluno não deve ser considerado outro sujeito na educação, ainda que sejam relevantes as singularidades e as diferenças que caracterizam necessidades diferenciadas relativas à sua faixa etária e às suas condições orgânicas e funcionais, as quais influenciam na apropriação do conhecimento formal oferecido pela escola. Ao encontro dessa perspectiva, nas palavras de Bueno (2010):

O que se deve ter em mente é que para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular, há que se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquira conhecimentos e desenvolva práticas específicas necessárias para a absorção de crianças com necessidades educacionais especiais.

Diante das considerações iniciais sobre a concepção adotada na formação inicial do professor e das diretrizes apontadas pela legislação, concluímos o quão incipiente se revela um projeto de formação que insista na visão dicotômica entre normalidade e deficiência, pois aponta abismos nas formas de ser e aprender de alunos de um e outro contexto.

Obviamente, não é a obrigatoriedade da inclusão de disciplinas e de eixos temáticos na matriz curricular dos cursos de formação de professores (o que se aponta como tendência na legislação) o que garantirá a qualificação profissional e o preparo para lidar com a diversidade de situações envolvidas no processo ensino-aprendizagem da educação escolar. Se a concepção adotada pelo formador do professor for equivocada, reproduzir mitos e paradigmas que promoveram a exclusão histórica de pessoas com deficiência redundará em um projeto de manutenção de reformas educacionais. Em última análise, reforçará as dificuldades específicas dos alunos, contribuindo para que sejam considerados como seres diferentes dos demais, o grupo “homogêneo” a quem se atribuem dificuldades de aprendizagem de natureza distinta daquelas apresentadas por alunos com deficiências ou altas habilidades, por exemplo.

Com a implantação da política de educação inclusiva pelo governo brasileiro, são desenvolvidas várias ações visando

à formação continuada, dentre as quais destacamos o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, lançado em 2003. O programa foi implantado em 144 municípios-polo escolhidos por agregar outros 2.583 em sua área de abrangência, aos quais multiplicará as principais diretrizes legais e teórico-metodológicas da atual política de educação inclusiva.

Dentre os cursos que integram o programa, aquele que se propõe a atingir o maior número de docentes é o curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, por ser realizado na modalidade a distância pela Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação a Distância, em parceria com a Universidade Federal do Ceará. A ideia é formar professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais, oportunizando a revisão de suas práticas à luz dos novos referenciais pedagógicos da inclusão. Seu enfoque prevê que o AEE oferecido aos alunos com deficiência complemente sua formação, evitando a substituição do ensino regular exercida pela educação especial.

Percebemos nessa ação política a materialização de diretrizes propostas na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) que preveem que a formação seja elemento fulcral de um processo global de desenvolvimento de modelos educativos de natureza inclusiva, sendo planejada em “estratégias/modelos de formação flexíveis” e contemplando “estratégias de multiplicação e divulgação”. Destacamos a seguir o fragmento do texto que trata dessa linha de ação (Brasil, 1994):

A formação deve se assentar num processo contínuo, que garanta a todos os professores os conhecimentos e competências necessários para (a) educarem todos os alunos da forma mais eficaz, (b) possibilitarem que alguns professores assegurem

ações de apoio junto dos colegas e dos alunos com necessidades educativas mais comuns e (c) que especializem outros, para o atendimento dos alunos com problemas de maior complexidade e de baixa incidência. [grifo do original]

Contudo, na atual política de educação especial de aderir à inclusão total e apresentar diretrizes de ação que promovam, cada vez mais, a unificação entre os contextos comum e especial, nos arts. 12 e 13 da Res. nº 4/2009 permanece o critério de que o professor tenha formação inicial específica em educação especial para atuar no AEE, cujas atribuições envolvem:

- 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;
- 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.

Como se pode ver, permanece sob a responsabilidade do especialista a função de identificar e elaborar propostas pedagógicas mais adequadas às necessidades educacionais dos alunos do AEE. Se as salas de recursos multifuncionais funcionam no contraturno; se lá estarão os recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas que ampliem suas habilidades funcionais; se é o professor especialista quem ensinará a usar e avaliará a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos disponibilizados, ainda que se sugira que sua ação seja articulada à do professor do ensino comum, permanece o paradigma secular que identifica deficiência/necessidades educacionais especiais com a educação especial.

A equação comum-especial, embora objeto permanente de estudos, debates e práticas, permanece como uma incógnita que desafia acadêmicos, gestores públicos, familiares e pessoas com deficiências na construção de modelos escolares inclusivos.

Foi nossa intenção, neste texto, destacar que o eixo norteador da discussão sobre a política de formação profissional não deve se pautar em aspectos superficiais que tão somente reforçam a divisão histórica entre o comum e o especial na educação. A ideia é convocar elementos ao debate que envolvam aspectos econômicos, políticos, teóricos e técnicos para análise, compreensão e superação do modelo de escola que opera pela manutenção

dos processos de exclusão e marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira, incluídos aí os alunos com deficiências e outras necessidades educacionais especiais.

Por outro lado, sem apelar ao pieguismo de instituir o magistério como missão ou sacerdócio, destacamos a remoção de uma das principais barreiras à inclusão que envolve a questão atitudinal em relação à deficiência. O vínculo afetivo entre professor

e aluno constrói pontes para a dialogia na prática pedagógica que, em última análise, resulta em aprendizagem. Vincular-se significa ligar o seu destino ao de outrem, e isso não é pouco, considerando que professores e alunos juntos constroem histórias diárias, temperadas com sentimentos, medos e (pré) conceitos que determinam, mutuamente, efeitos sobre sua autoimagem ou autoestima.

Tanto a representação que o professor faz de seu aluno quanto aquela que o aluno constrói acerca do professor dão sentido às experiências que compartilham em sala de aula e são determinantes na aprendizagem e no ensino.

Portanto, a formação inicial funciona como uma lente que auxilia o professor a enxergar com maior nitidez aspectos que constituem a subjetividade de seus alunos, ajudando-os a desmistificar preconceitos e formular conceitos, colaborando ou não com sua consciência crítica e seu compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Assim, para que se efetive uma política de formação docente que não mais dissocie a formação do especialista daquela do professor do ensino comum e ofereça subsídios teórico-metodológicos para sua atuação em contextos inclusivos, algumas diretrizes devem ser atendidas na visão de Bueno (2010):

1 oferecer a perspectiva de que grande parte dos problemas enfrentados pelas crianças com necessidades educacionais especiais são comuns às dificuldades apresentadas por crianças consideradas normais e que são decorrentes de processos pedagógicos inadequados;

2 prever formação teórica sólida à docência no ensino fundamental no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos envolvidos tanto no “saber” como no “saber fazer”;

3

oferecer formação que possibilite a compreensão global do processo educativo em escola regular que responda à heterogeneidade dos alunos, contemplando suas diferenças, entre elas a das crianças com necessidades educacionais especiais;

4

não cristalizar características das crianças com necessidades educacionais especiais como se elas fossem inerentes à condição de deficiência e não resultantes de relações sócio-históricas vivenciadas pela criança;

5

contemplar formação sobre estratégias metodológicas e procedimentos pedagógicos específicos decorrentes das diferentes necessidades educacionais especiais.

É perfeitamente compreensível que haja resistências por parte de professores e de profissionais da educação em aceitar

Não basta que o professor seja sensibilizado e conscientizado da necessidade da inclusão, é necessário que sua formação continuada possibilite situações de análise e reflexão sobre suas próprias condições de trabalho e suscite novas possibilidades de mediação no que se refere à prática pedagógica com diferenças e deficiências, em um movimento que não dissocie teorias e práticas.

o desafio da responsabilidade do ensino de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais colocado pelas propostas inclusivistas, considerando a precariedade de sua formação. Estamos cientes de que se a mediação for realizada por professores despreparados, que desconsiderem ou desconheçam os processos singulares de aprendizagem desses alunos, estaremos acirrando a exclusão que denunciamos.

A educação inclusiva impõe aos professores não apenas um conjunto de conhecimentos diferenciados e específicos para oferecer respostas às condições específicas de alunos que apresentam deficiências, transtornos

globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. É preciso superar qualquer perspectiva que fragmente a formação docente em fatias que façam convergir o olhar do professor para questões periféricas, superficiais e marginais ao debate realmente necessário: a apreensão da educação como um processo que constitui uma totalidade subordinada aos movimentos dos determinantes da economia política, cujos limites e desafios revelam os interesses da ordem social vigente, produtora da exclusão que precisa ser superada.

Síntese

A formação inicial de professores para atuar no atendimento educacional especializado tem sido objeto de controvérsia desde a incorporação da educação especial como área da pedagogia, no início do século XX. Historicamente, a formação docente foi planejada e executada com base na separação dos contextos comum e especial, operando pela manutenção dos modelos de formação de professores generalista e especialista, respectivamente. Essa dicotomização fragmentou a formação dos docentes de ambos os contextos, acarretando lacunas em sua formação relacionadas tanto a conhecimentos acadêmicos gerais quanto àqueles específicos voltados às necessidades de alunos com necessidades educacionais especiais. O modelo de formação de especialistas em educação especial foi regido pelo paradigma clínico-terapêutico, assentado no domínio de conteúdos voltados à conceituação e à etiologia das deficiências, de métodos e técnicas específicas de reabilitação. Concluímos que ambos os modelos formativos – generalista ou especialista – carecem de reflexões críticas sobre suas concepções e práticas, encaminhando-se para

um paradigma que resgate a educação como um processo único que constitui uma totalidade subordinada aos movimentos dos determinantes da economia política, cujos limites e desafios revelam os interesses da ordem social vigente.

Indicações culturais

O MILAGRE de Anne Sullivan. Direção: Arthur Penn. Produção: Fred Coe.
EUA: United Artists, 1962. 107 min.

O filme exemplifica o sentido que deve assumir uma pedagogia comprometida com as diferenças, ainda que todas as condições para a aprendizagem se revelem adversas. Vale a pena refletir sobre as atitudes e as práticas que fizeram com que a professora Anne Sullivan superasse as barreiras que impediam a menina surdacega de aprender e participar da vida social.

Atividades de autoavaliação

1. Marque a alternativa que **não** expressa características do modelo que historicamente esteve presente na formação de professores especialistas em educação especial:
 - a) Tendências em articular conhecimentos médicos e pedagógicos.
 - b) Concepção clínico-terapêutica baseada na (re)habilitação dos alunos.
 - c) Domínio de concepções teóricas voltadas à formação pedagógica.

- d) Professor tem função terapêutica e a escola atua como espaço clínico.
2. Sobre a perspectiva da formação dos professores, indique a alternativa que **contraria** a concepção expressa na LDBEN de 1996:
- a) Formar uma única categoria de profissionais para a educação especial: os professores especializados.
 - b) Tendências em articular conhecimentos sociais e pedagógicos.
 - c) Superar a concepção clínico-terapêutica baseada na (re) habilitação dos alunos.
 - d) Professor com função pedagógica em detrimento da função terapêutica, historicamente posta.
3. Dentre os conteúdos da formação de professores no modelo clínico terapêutico, a alternativa que **não** corresponde à realidade é:
- a) Estudo de nomenclaturas e características de síndromes, patologias, quadros psicológicos e psiquiátricos.
 - b) Identificação de recursos de acessibilidade e adaptações curriculares.
 - c) Procedimentos de identificação e classificação de graus e tipos de deficiências.
 - d) Habilitação e reabilitação de funções comprometidas.
4. Leia atentamente as asserções a seguir sobre a formação de professores:
- I) Deve envolver a reflexão sobre os complexos condicionantes sócio-históricos que produzem necessidades específicas e diferenciadas de aprendizagem.

- II) A formação do especialista em educação especial deve ser subproduto da formação do professor geral.
- III) Possibilitar a compreensão global do processo educativo que responda à heterogeneidade dos alunos, contemplando suas diferenças.
- IV) Não cristalizar características das crianças com necessidades educacionais especiais como se elas fossem inerentes à condição de deficiência e não resultantes de relações sócio-históricas vivenciadas pela criança.

Escolha a alternativa correta:

- a) Todas as asserções são compatíveis com a perspectiva inclusiva.
 - b) Apenas II destoa de um projeto de formação inclusiva.
 - c) Apenas I está incorreta por expressar uma característica muito genérica que não atende à formação em educação especial.
 - d) Apenas III e IV são compatíveis com a formação do professor generalista.
5. Escolha a alternativa que **não** expressa uma atribuição do professor formado para o AEE, segundo a Res. nº 4/2009:
- a) Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade.
 - b) Elaborar e executar plano de AEE, destacando a etiologia, o grau e o tipo de deficiência do aluno.
 - c) Organizar cronograma de atendimento de alunos na sala de recursos multifuncionais.
 - d) Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno.

Atividades de aprendizagem

Questões para reflexão

1. Uma das atribuições do professor que realiza o atendimento educacional especializado, segundo a Res. nº 4/2009, é “V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade”.
 - a) Em grupos de quatro ou cinco alunos, faça um levantamento de possíveis parceiros, em seu município, que poderiam contribuir na complementação do atendimento educacional especializado, nos diferentes segmentos comunitários.
 - b) Ao final da apresentação de todos os grupos, elaborem uma carta com a síntese dessas contribuições e a encaminhem à equipe pedagógica de escolas que poderiam se beneficiar dessas informações.
2. Se cada um de nós retomar nossa trajetória acadêmica nos lembraremos de situações vividas ou testemunhadas em que há desarticulação entre as práticas escolares com a realidade sociocultural do aluno.
 - a) Em pequenos grupos, reflita sobre exemplos de práticas escolares (tipos de aula, modelos de avaliação, metodologias etc.) que podem criar mecanismos de segregação e exclusão de alunos.
 - b) Cada grupo deve dramatizar um dos exemplos debatidos.
 - c) Após a dramatização, a turma deve debater qual seria o encaminhamento didático-metodológico mais adequado para a substituição da prática inadequada dramatizada.

A seguir, destacamos um trecho da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) que discorre sobre as escolas especiais. Leia-o com atenção:

A situação com respeito à educação especial varia enormemente de um país a outro. Existem, por exemplo, países que possuem sistemas de escolas especiais fortemente estabelecidos para aqueles que possuam impedimentos específicos. Tais escolas especiais podem representar um valioso recurso para o desenvolvimento de escolas inclusivas. Os profissionais destas instituições especiais possuem nível de conhecimento necessário à identificação precoce de crianças portadoras de deficiências. Escolas especiais podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares. Finalmente, escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares. Investimentos em escolas especiais existentes deveriam ser canalizados a este novo e amplificado papel de prover apoio profissional às escolas regulares no sentido de atender às necessidades educacionais especiais. Uma importante contribuição às escolas regulares que os profissionais das escolas especiais podem fazer refere-se à provisão de métodos e conteúdos curriculares às necessidades individuais dos alunos.

De acordo com a política de educação especial em vigência, as escolas especiais exercem uma importante função na inclusão escolar de alunos com deficiência, desde que sua função seja ressignificada para apoiar a escolarização de alunos com deficiência. Com base nessa leitura e em sua experiência sobre o tema, elabore um texto com aproximadamente 500 palavras, com

o título *A contribuição da escola especial à inclusão e à formação dos professores*, abordando os seguintes pontos:

- a) a realidade do seu município ou estado em relação às escolas especiais;
- a) os recursos pedagógicos e procedimentos didáticos utilizados para educar alunos atendidos em escolas especiais;
- a) a contribuição dos professores da escola especial à inclusão;
- a) a relação entre escola especial e escola regular na inclusão.





Considerações finais

Ao elegermos a educação especial como objeto de nossa reflexão nesta obra, propusemo-nos a estabelecer os nexos entre conhecimentos a ela atrelados e que dela derivam em uma espécie de rede cujos fios ideológicos foram tecidos e metodologicamente alinhados ao quadro epistemológico da pedagogia histórico-crítica.

Nesse sentido, balizamos-nos pela compreensão de que “o trabalho educativo se traduz no ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2008, p. 13). O objeto da educação escolar se refere tanto à identificação dos elementos culturais que necessitam ser assimilados quanto às formas mais adequadas para atingir esse objetivo, traduzindo-se na descoberta do que seja essencial do

ponto de vista dos conteúdos e do método para produzir novas humanidades.

O movimento pela inclusão deve assumir este caráter: produzir e mesmo reconhecer a humanidade de sujeitos com deficiência que, em função das diferenças físicas, sensoriais e intelectuais significativas que apresentam, integram o grupo que mais sistematicamente sofreu a exclusão social, desde a origem da humanidade.

Assim, a seleção de conteúdos sugerida nesta obra e a abordagem metodológica para apresentá-los teve como propósito promover o debate acerca de temáticas como direitos humanos, aprendizagem e desenvolvimento, participação social, educação formal, mundo do trabalho, entre outras possibilidades, na tentativa de promover a organicidade da educação de pessoas com deficiência no escopo do debate mais amplo que envolve um dos maiores desafios desde a modernidade, que é a democratização de acesso à escola pública de qualidade.

Como se pode atestar ao longo das reflexões e pontos de vista oportunizados pela dialogia com as vozes que foram convocadas ao debate, o território em que se situam as políticas e práticas de inclusão de pessoas com deficiências e outras necessidades educacionais especiais é conflituoso e atravessado por múltiplos significados, decorrentes dos interesses e intenções que a materializam na prática escolar. A depender do olhar que se lança a essa questão, decorre uma proposta educacional oficializada em uma política de atendimento também ideologicamente situada.

Isso se dá porque igualmente contraditória é a semântica inerente ao processo de educação inclusiva, cujo mote tem sido superficial debate acerca de questões periféricas envolvendo a

mediação do Estado burguês na valorização de aspectos atitudinais – solidariedade, cooperação, respeito, colaboração – em detrimento do enfrentamento da realidade de que a inclusão é pauta da economia política. Para tanto, exige a superação da sociedade de classes e todos os mecanismos perversos de exclusão inerentes à sociedade capitalista em sua fase de crise estrutural global, cujos requisitos mínimos para a satisfação de necessidades humanas vêm sendo negados à maioria esmagadora da população.

Mészáros (2008, p. 76) cita dados do Relatório sobre o Desenvolvimento Humano das Nações Unidas (1% mais rico equivale em renda aos 57% mais pobres; 2,8 bilhões de pessoas viviam com menos de dois dólares/dia; 2,4 bilhões sem acesso a nenhum serviço de saneamento em 1999-2000, etc.) para elucidar as desigualdades sociais e justificar sua tese de que o ciclo da produção destrutiva assumido pelo capital é hoje predominante. Reflete o autor que estamos ante um dilema histórico que envolve dois desafios insuperáveis: o de promover uma educação para além do capital e, simultaneamente, trabalhar para a transformação social, ampla e emancipadora. Em suas palavras: “A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo...[...] E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar (Mészáros, 2008, p. 76).

Será a prática social, aliada ao trabalho educativo, o motor que produzirá esse movimento que é dependente de condicionantes econômicos, mas também é definido pelo ritmo das pressões populares, da mobilização e organização dos grupos sociais.

Se a escola é o espaço institucional privilegiado para produção-apropriação do saber científico pelos homens, é necessário

que o conjunto da sociedade, em uma ação planejada, intencional e sistematizada, esteja empenhado em produzir as condições que possibilitem a transição do saber espontâneo, da cultura popular ao saber sistematizado da cultura letrada (re) produzindo em cada ser humano (independentemente de suas diferenças) a humanidade construída ao longo de milênios por outras gerações. Essa é a tradução mais simples e objetiva daquilo que se propõe a ser uma escola inclusiva.

À educação, como uma das instâncias de mobilização dos movimentos sociais que promovem transformações na vida material, cabe a crença no potencial humano, independentemente de que sejam adversas as condições biológicas iniciais. A igualdade de oportunidades e condições será garantida pela mediação de uma escola que potencialize as possibilidades de interação, de comunicação e de participação social dos alunos com necessidades educacionais especiais pelo acesso ao conhecimento universal, em seus níveis mais complexos de elaboração.

Nesse sentido, mudanças atitudinais que promovam rupturas com preconceitos e estigmas que discriminam e excluem os “diferentes” e valorização de potencialidades de cada sujeito são necessárias. Na gestão das políticas educacionais, as mudanças envolvem a articulação de todas as instâncias do poder público com dotação orçamentária para a implementação de medidas político-administrativas voltadas à formação profissional permanente, dotando escolas de recursos materiais, tecnológicos e financeiros necessários para o enfrentamento dos desafios impostos pela inclusão, além da garantia do cumprimento de direitos humanos assegurados na legislação. Como processo dinâmico e gradativo, a inclusão escolar extrapola os limites dos muros da escola e impõe a articulação de políticas de apoio cujo enfoque

intersetorial integre as áreas da saúde, dos transportes, da ação social e trabalho, entre outras, a fim de que sejam previstas ações que tenham como perspectiva o sujeito em sua totalidade, garantindo-se as condições objetivas e subjetivas básicas de que necessita para aprender e participar do grupo social (Matiskei, 2004).

O que tentamos pôr em evidência é que a inclusão não se realiza pela atividade retórica, ou seja, não é apenas pela incorporação de novas terminologias, expressão de tendências teóricas e filosóficas que solidarizam grupos culturais diversos: “atribuir novo conteúdo a palavras que se referem a fatos humanos, antes que este tenha sido efetivamente superado, é um equívoco” (Klein, 1997).



EDITORA
IBPEX





Referências

- ALMEIDA, M. A. (Org.). Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. **Revista Educação**, Santa Maria, n. 24, 2004.
Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/a2.htm>>. Acesso em: 1 fev. 2010.
- ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2006.
- BAPTISTA, C. R. Inclusão escolar e educação especial: o universo das políticas e o debate brasileiro sobre contornos e limites. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2008.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: alunos com necessidades educacionais especiais. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Org.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. São Paulo: Papirus, 1998.
- BLANCO, R. Aprendendo na diversidade: implicações educativas. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 1998, Foz do Iguaçu. **Anais...** Disponível em: <<http://www.fapedangola.org/temas/educacao/diversidade.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 out. 2001a.

_____. Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 1973.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1961.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jan. 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC; Seesp, 2002. 103 p.

_____. **Declaração de Salamanca**. Brasília, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2010.

_____. **Programa de implantação de sala de recursos multifuncionais: 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/salasmultifuncionais.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2010.

_____. **Secretaria de Educação Especial**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=62&Itemid=191>>. Acesso em: 8 fev. 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001c.

_____. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 de setembro de 2009a, seção 1, p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Especial. Parecer n. 17, de 3 de julho de 2001. Relatores: Kuno Paulo Rhoden e Sylvia Figueiredo Gouvêa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 ago. 2001d.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar**. Brasília, 7 fev. 2007a. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news07_02.htm>. Acesso em: 28 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência intelectual**. Brasília, 2007b.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2009b.

_____. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: necessidades especiais em sala de aula (Série Atualidades Pedagógicas 2)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/especiais1.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2010b.

_____. **Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 2000. v. 1.

_____. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Brasília: MEC/Seesp, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares; secretaria de educação fundamental**. Brasília: MEC; SEF; Seesp, 1998.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Características do emprego formal segundo a relação anual de informações sociais – 2007**. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/rais/resultado_2007.pdf>. Acesso em: 28 out. 2010c.

BUENO, J. G. S. **A educação especial na sociedade moderna: integração, segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

_____. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Disponível em: <http://www.salesianolins.br/areaacademica/materiais/posgraduacao/Educacao_Especial_Inclusiva/Fundamentos_da_Educacao_Especial/Texto%20Jos%E9%20Geraldo%20Bueno.rtf>. Acesso em: 8 fev. 2010.

- BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara/Brasília: Junqueira & Marin; Capes-Proesp, 2008.
- CAMPO LARGO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta pedagógica**: educação especial. Campo Largo, 2006.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- _____. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CECHINNI, M. Introdução. In: LEONTIEV, A. et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.
- CINEMA com rapadura. **O garoto selvagem**. Disponível em: <<http://cinemacomrapadura.com.br/filmes/1507/garoto-selvagem-o-1970>>. Acesso em: 16 mar. 2010.
- COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 1995. v. 3.
- CORREIA, L. M. Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.
- DSM-IV – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- DUARTE, n. A filosofia da práxis em Gramsci e Vygotsky. In: JORNADA DE NÚCLEO DE ENSINO, VI., 2007, Marília. **Anais...** Marília: Unesp, 2007.
- ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Centauro, 2002.
- FACION, J. R. (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: Ibepex, 2005.
- FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006a.

- FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FERREIRA, W. B. Inclusão e exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006b.
- FIERRO, A. As crianças com atraso mental. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1995. v. 3.
- FRANCO, M. Os PCN e as adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais: um debate. **Revista Teias: Revista da Faculdade de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 74-83, dez. 2000.
- FREIRE, I. M. (Org.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas: Papirus, 1998.
- FUKUYAMA, F. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- GARCÍA, M. T.; BEATÓN, G. A. **Necessidades educativas especiais: desde o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Linear B, 2004.
- GARCIA, R. M. C. **Políticas de inclusão e currículo: transformação ou adaptação da escola?** In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas – livro 3. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 3, p. 582-594.
- GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.
- GONZALEZ MANJON, D. (Org.). **Adaptaciones curriculares: guía para su elaboración**. 2. ed. Málaga: Ediciones Aljibe, 1995.
- GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GUHUR, M. de L. P. A representação da deficiência mental numa perspectiva histórica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n. 2, p. 75-84, 1994.
- JANNUZZI, G. de M. Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais: reflexões. **Revista GIS**, Rio de Janeiro, out. 2004. Seção Artigos. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/januzzi/januzzi2.htm>>. Acesso em: 10 out. 2009.

KLEIN, L. R. **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar? 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LANDÍVAR, J. **Adaptaciones curriculares**: guia para los profesores tutores de educación primaria y de educación especial. Madrid/Espanha: Ciencias de la educación preescolar y especial, 2002.

LUNARDI, M. L. **Medicalização, reabilitação, normalização**: uma política de educação especial. 2002. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=29:medicalizacao-reabilitacao-normalizacao-uma-politica-de-educacao-especial&catid=5:educacao-especial&Itemid=16>. Acesso em: 5 fev. 2010.

MANTOAN, M. T. E. A hora da virada. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 1, n. 1, p. 24-28. 2005.

_____. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como se faz? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 36, p. 47-62, dez. 2004.

MARCHESI, A; MARTÍN, E. Da terminologia dos distúrbios às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 1995.

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004.

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

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boi Tempo, 2008.

NYE, R. D. **Três psicologias**: ideias de Freud, Skinner e Rogers. São Paulo: Pioneira Thomson, 2005.

OMOTE, S. Diversidade, diferença e deficiência no contexto escolar. In: OLIVEIRA, A.; OMOTE, S.; GIROTTI, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. Marília: Fundepe, 2008.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 16 mar. 2010.

- PASTOR, C. G.; TORRES, M. J. G. Uma visión crítica de lãs adaptaciones curriculares. In: EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD, 15., 1988, Oviedo, Espanha. **Anais...** Oviedo, 1998. p. 101-122.
- PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara; Brasília: Junqueira & Marin/Capes-Proesp, 2008.
- PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2006.
- RODRIGUES, D. (Org.). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.
- ROSS, P. R. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: BIANCHETTI, L; FREIRE, I. **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papyrus, 1998.
- SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 1, n. 1, p. 7-18, 2005.
- SANTOS, B. S. Em busca da cidadania global. Entrevista concedida a Immaculada Lopez, [S.d.]. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_e.html>. Acesso em: 16 mar. 2010.
- SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inclusao.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2010.
- SASSAKI, R. K. Lista de checagem sobre as práticas inclusivas na sua escola. Disponível em: <http://www.inclusao.com.br/projeto_textos_22.htm>. Acesso em: 16 mar. 2010.
- _____. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 5, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

- SAVIANI, N. Currículo: um grande desafio para o professor. **Revista de Educação**, São Paulo, n. 16, p. 35-38, 2003.
- SILVA S.; VIZIM, M. (Org.). **Educação especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- STOBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. São Paulo: Edipucrs, 2003.
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Jomtien**. Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://www.pitanguui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2010.
- _____. **Inclusive education**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/en/inclusive-education>>. Acesso em: 16 mar. 2010.
- VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo, Loyola, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Fontes, 1988.
- _____. Fundamentos de defectologia. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras completas**. La Habana: Pueblo y Educacion, 1989. Tomo V.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.



Bibliografia comentada

ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2006.

Organizado de modo a priorizar o debate e a dialogia, o livro traz a perspectiva de duas das principais referências nacionais na temática da inclusão escolar: Maria Teresa Egler Mantoan, que defende a perspectiva da inclusão total ou radical, e Rosângela Gaviollí Prieto, adepta do modelo que denominamos *inclusão com responsabilidade*. Os capítulos são organizados de modo a que as autoras apresentem seus pontos de vista, individualmente, estabeleçam o debate por meio de questionamento mútuos e dialoguem sobre pontos essenciais, mediadas pela organizadora do livro, ao final da obra. Justamente por essa abordagem metodológica, baseada em pontos e contrapontos a respeito da temática da inclusão, o livro possibilita uma interessante reflexão sobre os rumos da política de inclusão no cenário nacional.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: alunos com necessidades educacionais especiais. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

O livro apresenta considerações de natureza teórico-prática relativas às temáticas que constituem o cerne da educação especial: a trajetória histórica e os paradigmas subjacentes, com destaque a uma aprofundada análise do paradigma clínico-terapêutico dominante; considerações práticas sobre os princípios filosóficos ligados à educação inclusiva, ilustrando com a experiência integração/inclusão desenvolvidas na Alemanha, em comparação à brasileira. O ponto alto da obra são as considerações teórico-metodológicas que constituiriam uma pedagogia inclusiva, sob a perspectiva vygotskiana da teoria sócio-histórica. O autor discorre sobre aspectos importantes do atendimento especializado, como o currículo, a organização didática e, sobretudo, a questão da avaliação, grande desafio da escola inclusiva.

BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara; Brasília: Junqueira & Marin/Capes-Proesp, 2008.

A atualidade temática e a autoria dos capítulos realizada por renomados pesquisadores da área são o grande diferencial da obra. A adensada e rigorosa crítica às políticas e às práticas inclusivas sustentam as reflexões e os debates realizados pelos pesquisadores, situando os desafios da educação especial e da educação comum na implementação de uma política de educação para todos, na atualidade. A obra organiza-se em torno de três eixos temáticos: (i) políticas de inclusão escolar, (ii) escola, docência e deficiência e (iii) processos de escolarização de alunos com deficiência.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2004.

A expressão *colocar os pingos nos is* traduz a intenção da autora em fazer uma detalhada revisão de todas as variáveis que intervêm na implementação da educação inclusiva nas escolas. As temáticas do histórico da educação especial, das políticas públicas, da gestão do planejamento escolar, a função social da escola inclusiva, entre outros são abordados a partir do experiente olhar da pesquisadora, que foi Secretária da Educação Especial do MEC na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, no momento da transição do paradigma da integração para a inclusão. A obra é uma referência em relação à perspectiva da inclusão com responsabilidade, retratando o caráter longo e processual da educação inclusiva, não abrindo mão da rede de apoio e serviços conquistada historicamente pelas pessoas com deficiência.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Em uma linguagem didática e acessível, as autoras apresentam uma compilação sobre os principais temas envolvidos na implementação de uma proposta de educação inclusiva. A partir da crítica ao formalismo da racionalidade que edificou a arquitetura escolar, são sistematizados conceitos de base à compreensão dos princípios filosóficos da inclusão como preconceito, discriminação, igualdade/diferença, incapacidade, impedimento, diferença, entre outros. O livro apresenta as diferentes concepções e práticas que atravessam o complexo contexto escolar, analisando as variáveis que intervêm na inclusão de alunos com deficiência no ensino regular e relacionando os principais limites, desafios e avanços da educação inclusiva no Brasil.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**. O que é? Por quê? Como se faz? São Paulo: Moderna, 2003.

A partir da perspectiva da inclusão total, a autora defende a igualdade de aprender como ponto de partida para a construção da escola inclusiva e as diferenças do aprendizado como processo e ponto de chegada. Faz críticas rigorosas ao paradigma da integração e expressa a opinião da ruptura total com os velhos modelos e práticas da educação comum e especial para implementar o paradigma da inclusão. Discute a relação de igualdade e diferenças, políticas inclusivas e ações que visam à transformação das escolas para que se ajustem aos princípios inclusivos de educação.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

Este livro destaca-se pela abordagem à temática da inclusão na educação. A diversidade de olhares e leituras sobre o processo é potencializada, considerando a visão de doze especialistas do Brasil e de Portugal, abordando temas como identidade/alteridade, educação especial, formação docente, inclusão escolar e social, entre outros. É justamente a pluralidade temática e teórico-prática que compõe a tecitura textual da obra que permite ao leitor identificar que a estreita relação entre a forma de conceber e praticar a inclusão tem desdobramentos e impactos significativos à ação docente e à educação de alunos com necessidades especiais.



Respostas

Capítulo 1

Atividades de autoavaliação

1. a
2. b
3. d
4. d
5. b

Atividades de aprendizagem

Questões para reflexão

1. Embora essas concepções e práticas sejam relativamente antigas, elas ainda se sustentam na atualidade. Não é raro nos depararmos com afirmações do tipo “foi castigada por Deus”, diante do fato do nascimento de um filho com deficiência, ou mesmo assistirmos

a programas sensacionalistas explorando deformidades físicas na mídia. Não raro, alimentamos nossas crenças míticas ao não debatermos ou questionarmos essas práticas, que operam pela manutenção do preconceito e da discriminação das pessoas com deficiência.

2. Resposta pessoal.

Capítulo 2

Atividades de autoavaliação

1. d
2. b
3. c
4. a
5. a

Atividades de aprendizagem

Questões para reflexão

1. Há dois posicionamentos possíveis em relação à afirmação da autora, que defende a inclusão radical. Por um lado, de fato, todas as vezes que as práticas escolares assumem estratégias didático-metodológicas diferenciadas, tendo como foco um aluno, ou um grupo deles, estamos reforçando o estigma de que suas necessidades educacionais exigem um programa tão diferente e individualizado em relação aos demais que o ideal seria que sua educação ocorresse em outro ambiente, mais “adaptado” as suas necessidades. Essas práticas de “adaptações” curriculares podem operar contra a ideia de que a inclusão seja possível.

Por outro lado, negar que alunos com deficiências exigem uma proposta educacional diferenciada, em relação a metodologias e recursos necessários a sua aprendizagem, seria negar suas especificidades e necessidades reais, decorrentes das condições orgânico-funcionais que lhes são próprias. Uma pedagogia inclusiva busca a síntese entre o que específico (e, portanto, demanda diferenças metodológicas e políticas na organização escolar) e o que é comum no processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos.

2. Resposta pessoal.

Capítulo 3

Atividades de autoavaliação

1. c
2. c
3. b

4. d

5. a

Atividades de aprendizagem

Questões para reflexão

1. Provavelmente, sim. Mas, muitas vezes, algumas dessas diferenças não são identificadas ou mesmo não se adotam práticas diferenciadas para atender às necessidades educacionais especiais desses alunos.
2. Crianças em situação de risco social, pelas provações econômicas e culturais que sofrem, em decorrência de sua origem de classe e crianças com deficiências, pelo fato de terem sido, historicamente, educadas em contextos segregados.
3. Há pequenas mudanças em andamento, como a remoção de barreiras arquitetônicas nas escolas, a presença de intérpretes de língua de sinais, a adaptação de materiais em braile para alunos cegos, entre outras possibilidades.
4. A mudança radical dos sistemas de ensino que deveriam prever e prover recursos humanos, técnicos e materiais para o atendimento às necessidades educacionais de todos os alunos na escola regular.

Capítulo 4

Atividades de autoavaliação

1. d
2. a
3. c
4. c
5. a

Atividades de aprendizagem

Questões para reflexão

1. a) deficiência física: barreiras arquitetônicas que impedem a locomoção independente, ausência de banheiros adaptados, além da falta de acessibilidade em logradouros públicos (serviços, lazer, esporte etc.), a falta de equipamentos, mobiliários e materiais adaptados; a adoção de formas alternativas de comunicação para alunos com deficiência física neuromotora que possuem dificuldades na linguagem oral e escrita; falta de capacitação profissional
- b) deficiência visual: acervo em braille, materiais ampliados, equipamentos e recursos para apoio a alunos com baixa visão; barreiras arquitetônicas que impedem a locomoção independente; ausência de sinalizadores táteis e sonoros nos diferentes ambientes, tecnologias assistivas universalizadas, falta de capacitação profissional.
- c) surdez: ausência de políticas de bilinguismo que reconheçam a Libras como primeira língua para surdos no currículo escolar; desconhecimento do estatuto linguístico da Libras na sociedade; falta de intérpretes de Libras nos serviços públicos e na mídia em geral; visão do surdo como deficiente da linguagem e não como pertencente a uma minoria linguística.

2. Inclusão é...

A inclusão deve ser pensada como um processo que extrapola a educação escolar e remete à problematização de todos os fatores que geram a exclusão social de grupos minoritários. Essa visão ampliada permite perceber

que a escola, por si só, não possui os elementos necessários à superação das contradições econômicas que geram a exclusão, mas pode operar no sentido de formar novas gerações de alunos que desenvolvam a consciência crítica em relação aos fatores que geram a exclusão, buscando combatê-los e superá-los. Isso envolve mudanças atitudinais, físicas, pedagógicas, materiais que só podem ser conquistadas a partir da ação conjunta e articulada de alunos, professores, poder público, ou seja, da sociedade em sua totalidade.

Cabe à educação especial, nesse contexto,...

Ser um instrumento de mediação nesse processo, disponibilizando seus saberes e práticas, acumulados historicamente, na superação do preconceito e marginalização de alunos com necessidades educacionais especiais.

Capítulo 5

Atividades de autoavaliação

1. c
2. a
3. b
4. b
5. c

Atividades de aprendizagem

Questões para reflexão

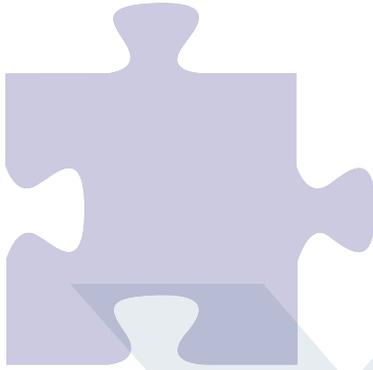
1. A complementação do atendimento educacional especializado não pode prescindir da organização de uma rede de apoio pública e gratuita que universalize o acesso a serviços clínico-terapêuticos envolvendo

médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, assistentes sociais, entre outros profissionais. Há que se pensar em ações que assegurem o direito dos trabalhadores com necessidades especiais, por meio da promoção da acessibilidade nas empresas e setor industrial, a fim de que sua inclusão no mundo do trabalho oportunize sua emancipação econômica e autonomia. A ação do Ministério Público

também é fundamental na fiscalização e no cumprimento da legislação vigente no sentido de assegurar direitos sociais básicos e combater o preconceito e a marginalização.

2. A ideia é debater o formato das aulas cotidianas, refletindo sobre as medidas que deveriam ser adotadas para potencializar a participação de alunos com deficiência.





Sobre a autora

Sueli Fernandes nasceu em Londrina, Paraná. É doutora em Letras (2003) e mestre em Linguística (1998) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), além de especialista em Alfabetização (1992) pela mesma universidade. É professora do Setor de Educação da UFPR e membro da equipe técnico-pedagógica do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Atuou como professora das séries iniciais do ensino fundamental e da educação especial, especificamente com alunos surdos, bem como no ensino superior. Nas últimas duas décadas, dedica-se a pesquisas na área da educação bilíngue para surdos, com destaque ao ensino de português como segunda língua. É autora de diversas publicações na área da educação especial e educação de surdos.

Fundamentos para educação especial

Quais são as origens históricas do movimento pela inclusão social de pessoas com deficiência? Qual o papel da educação especial nesse contexto? Quem são os alunos com necessidades educacionais especiais? O que dizem os textos legais sobre a educação desses alunos? Em que perspectiva deve estar assentada a formação dos professores?

O debate envolvendo reflexões para as respostas a essas, entre outras questões, é estimulado nesta obra, que visa proporcionar a pais e educadores uma reflexão crítica sobre os fundamentos que permeiam a educação especial no Brasil, de acordo com os seguintes eixos temáticos: **história e deficiência, políticas públicas e inclusão escolar, currículo e educação especial e formação de professores.**

Dessa forma, você é convidado a conhecer:

- as concepções e práticas relacionadas às pessoas com deficiências na história;
- a transição entre e a integração e a inclusão social das pessoas com deficiência;
- os fundamentos teóricos e legais da educação especial e da inclusão;
- as terminologias que definem o alunado alvo da educação especial;
- a organização curricular na escola inclusiva;
- a formação de professores no contexto da educação inclusiva.

**X EDITORA
IBPEX**
DIALÓGICA
www.editoraibpex.com.br

ISBN 978-85-417-0044-3

9 788541 700443