

Aperfeiçoamento: “A gestão do
desenvolvimento inclusivo na escola”
Módulo 3 - Princípios do planejamento
inclusivo na escola

PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Dilma Vana Rousseff

VICE-PRESIDENTE

Michel Miguel Elias Temer Lulia

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Renato Janine Ribeiro

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP)

Reitora: **Soraya Shoubi Smaili**

Vice Reitora: **Valeria Petri**

Pró-Reitora de Graduação: **Maria Angélica Pedra Minhoto**

Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa: **Maria Lucia Oliveira de Souza Formigoni**

Pró-Reitora de Extensão: **Florianita Coelho Braga Campos**

Secretário de Educação a Distância: **Alberto Cebukin**

COMITÊ GESTOR DA POLÍTICA NACIONAL DE
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFISSIONAIS
DA EDUCAÇÃO BÁSICA - CONAFOR

Presidente: **Luiz Cláudio Costa**

COORDENAÇÃO GERAL DO COMITÊ GESTOR
INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA
DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA - COMFOR

Coordenadora: **Celia Maria Benedicto Giglio**

Vice-Coordenadora: **Romilda Fernández Felisbino**

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO

Coordenadora: **Edna Martins**

Vice-Coordenadora: **Renata Marcílio Candido**

COORDENAÇÃO DE EaD

Izabel Patrícia Meister

Paula Carolei

Rita Maria Lino Tárzia

Valéria Sperduti Lima

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO E DESENHO
INSTRUCIONAL

Felipe Vieira Pacheco

COORDENAÇÃO DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

Daniel Lico dos Anjos Afonso

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - SEB

Secretário: **Manuel Palacios da Cunha e Melo**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA,
ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO -
SECADI

Secretário: **Paulo Gabriel Soledade Nacif**

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO - FNDE

Presidente: **Antonio Idilvan de Lima Alencar**

FUNDAÇÃO DE APOIO À UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SÃO PAULO - FAP-UNIFESP

Diretora Presidente: **Anita Hilda Straus Takahashi**

PRODUÇÃO

Daniel Gongora

Eduardo Eiji Ono

Fabrizio Sawczyn

João Luiz Gaspar

Marcelo da Silva Franco

Margeci Leal de Freitas Alves

Mayra Bezerra de Sousa Volpato

Sandro Takeshi Munakata da Silva

Tiago Paes de Lira

Valéria Gomes Bastos

Vanessa Itacaramby Pardim

SECRETARIA

Adriana Pereira Vicente

Bruna Franklin Calixto da Silva

Clelma Aparecida Jacyntho Bittar

Janaina Gomes Reis Bezerra

Tatiana Nunes Maldonado

SUPORTE TÉCNICO

Enzo Delorenco Di Santo

João Alfredo Pacheco de Lima

Rafael Camara Bifulco Ferrer

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

André Alberto do Prado

Marlene Sakumoto Akiyama

Nilton Gomes Furtado

Rodrigo Santin

Rogério Alves Lourenço

Sidnei de Cerqueira

Vicente Medeiros da Silva Costa



EDIÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E INFORMAÇÕES
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO - PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
RUA SENA MADUREIRA, 1500 - VILA MARIANA - CEP 04021-001 - SP
[HTTP://COMFOR.UNIFESP.BR](http://COMFOR.UNIFESP.BR)

COPYRIGHT 2015

TODOS OS DIREITOS DE REPRODUÇÃO SÃO RESERVADOS À UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO.
É PERMITIDA A REPRODUÇÃO PARCIAL OU TOTAL DESTA PUBLICAÇÃO, DESDE QUE CITADA A FONTE



MÓDULO 3

PRINCÍPIOS DO PLANEJAMENTO INCLUSIVO NA ESCOLA

Autoras: Maria de Fátima Carvalho
Edna Martins

MÓDULO III

Princípios do Planejamento Inclusivo da Escola

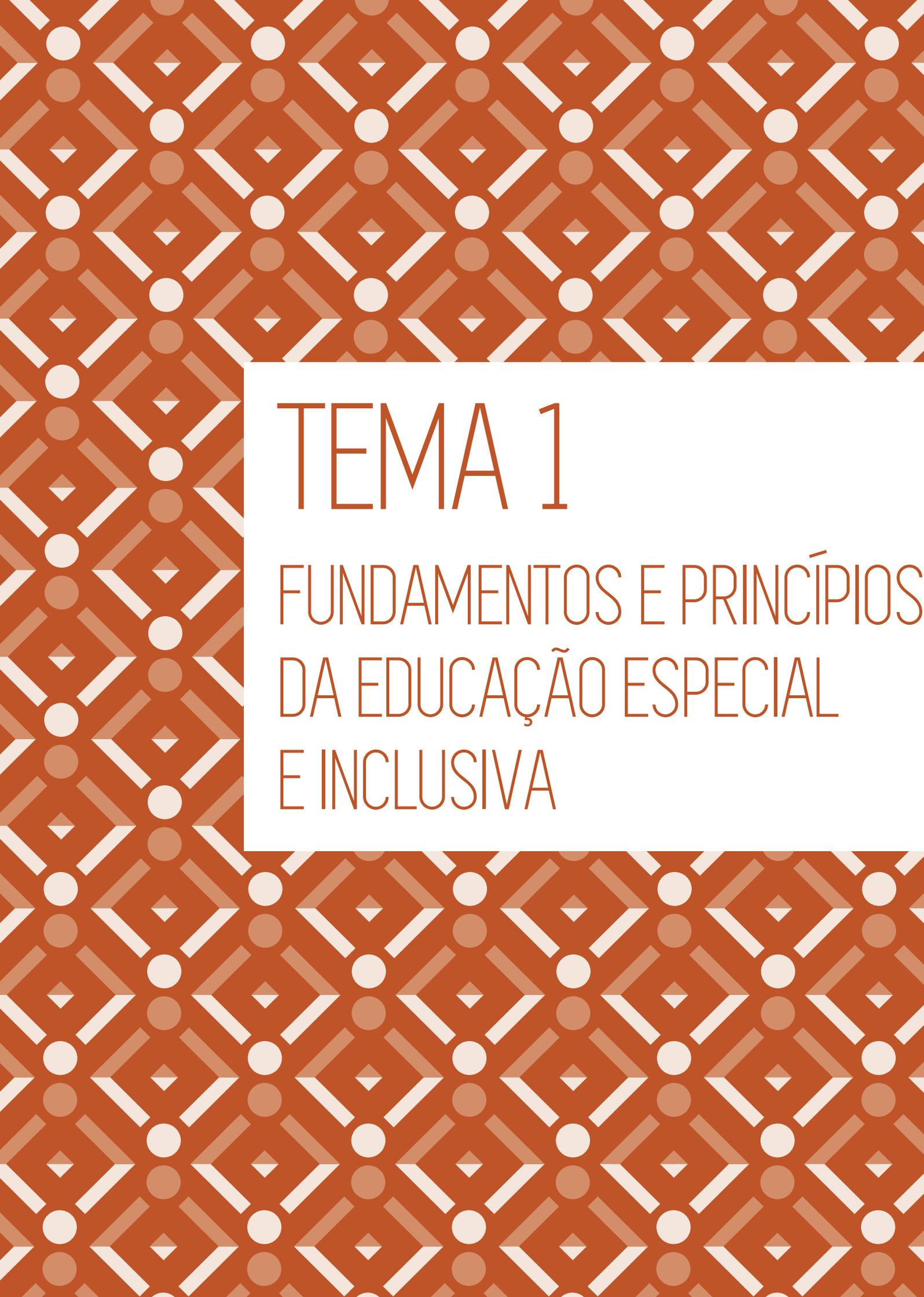
Objetivos Específicos

- Conhecer os Fundamentos e Princípios da Educação Especial e Inclusiva;
- Compreender aspectos gerais da Inclusão escolar e a mediação pedagógica;
- Ter acesso aos Princípios da Cultura Inclusiva no Âmbito da Comunidade Escolar;
- Compreender o conceito de alunos com necessidades educacionais especiais;
- Ter acesso às Definições conceituais dos diferentes quadros de deficiência física, intelectual e sensorial;
- Entender como ocorre a construção de um Projeto Político Pedagógico da Escola com relação à inclusão de alunos com deficiência;
- Refletir sobre a importância da Formação do Professor para Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Este módulo dá continuidade aos estudos iniciados no módulo II sobre a educação inclusiva de alunos com deficiência. Acrescenta ao já estudado, o princípio de educação inclusiva e seus fundamentos: o que embasa a ideia de educação de qualidade para todos. A partir dos fundamentos destacados, apresenta o conceito de mediação pedagógica, destacando o seu papel no contexto de construção de uma cultura escolar inclusiva.

Na sequência, traz teorizações que embasam a construção do trabalho pedagógico no âmbito do ensino regular e do atendimento especializado a essa população, o conceito de necessidades educacionais especiais e, dentro dele, o de aluno com deficiência, a ideia de deficiência e as definições de diferentes formas de expressão de deficiência (física, mental e sensorial) assim como de transtornos do desenvolvimento e altas habilidades e super dotação e retoma a importância de todos esses elementos na construção do Projeto Político Pedagógico da Escola tendo em vista a inclusão desses alunos e ressaltando a importante questão do papel da formação de professores neste processo.



TEMA 1

FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
E INCLUSIVA

TEMA 1 - FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Objetivo 1: Conhecer e refletir sobre o princípio de Educação Inclusiva e seus fundamentos compreendendo-o como construção sócio-histórica

Definindo o princípio de educação inclusiva

Se consultarmos um dicionário, encontraremos que “princípio” é o ponto de partida, o ponto inicial numa extensão, a origem ou a causa de algo, a base sobre a qual algo se assenta, sua razão fundamental. A ideia de princípio também está articulada à de fundamento, às proposições ou verdades fundamentais definidoras das ciências, associada às normas que regem o pensamento formal, as artes, a estética e também a nossa conduta. Ponto de partida e sistema de proposições que integram valores, regras e conhecimentos sobre a pessoa com deficiência, seu desenvolvimento e educação, o princípio de Educação Inclusiva pode ser entendido como um sistema de ideias, um paradigma: um modelo- político-pedagógico de educação e são seus fundamentos o que embasa e orienta a construção de um planejamento inclusivo.

No Módulo anterior vimos que a educação inclusiva, enquanto princípio, tem como “base” a legislação educacional do país. A ideia de educação inclusiva reafirma e amplia o que diz a LDB (1994) e todos os documentos que representam políticas e programas que objetivam não apenas reger a efetivação do que a Lei preconiza sobre a educação, mas criar condições de sua concretização na vida de cada criança, profissional da educação, escola, em cada Estado, em cada município.

O princípio de educação inclusiva tem como cerne o direito de todos, sem exceção, a uma educação de qualidade que satisfaça necessidades de aprendizagem e enriqueça e amplie as possibilidades de desenvolvimento. O direito de todos à educação, hoje consenso da comunidade internacional, de nações e povos, já anunciado na Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948) é reafirmado quando da adoção do **Princípio de educação inclusiva** na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade (1998)¹. Sua retomada e adoção tem lugar também no Fórum Mundial de Educação (UNESCO)² na definição das Regras Básicas em Igualdade de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências. O princípio é reiterado, ou seja, mais uma vez afirmado em 2008, durante a 48ª Conferência Internacional de Educação de Genebra.³

1 UNESCO. Declaração sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca, 1994. Brasília: UNESCO, 1998. O Documento foi elaborado na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, Espanha em 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>

2 UNESCO. Educação para Todos: o compromisso de Dacar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>

3 AINSCOW, M. Speech. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION, 48TH session, Geneva, Switzerland, 25-28 November 2008. Inclusive education: the way of the future: final report Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001829/182999e.pdf>

Podemos compreender que a cada encontro internacional, a cada conferência, nações diversas - representadas por políticos, cientistas, especialistas e organizações civis- reunidas para discutir, o enfrentamento das condições desiguais de existência de pessoas com deficiência em todo o mundo, se mobilizaram de forma a defender a importância do “princípio de educação inclusiva” para os sistemas de educação.

Dessa perspectiva, o termo inclusão não refere apenas ao atendimento as crianças e jovens com deficiência nos sistemas regulares de ensino, mas remete à transformação dos sistemas educacionais de forma a contemplar a diversidade social com relação à classe social, etnia, religião, gênero, idade e desempenho. O princípio não seria apenas uma ferramenta, um meio, mas também um modo de entendimento e ação -um sistema de ideias- que ressalta a importância da educação escolar para a construção de uma sociedade menos desigual, mais justa e que dessa perspectiva, tem no reconhecimento das diferenças que caracterizam pessoas e grupos, o ponto de partida. A educação escolar dos sujeitos é vista como fator preponderante para o desenvolvimento de pessoas e sociedades e, como tal, não pode desconsiderar que pessoas e grupos se constituem de modos diversos.

O movimento internacional de adoção do princípio de educação inclusiva vem se consolidando nas últimas décadas (dos anos 90 do século passado até a atualidade) como meio e modo de consideração, no âmbito institucional escolar, da importância da diversidade dos sujeitos e dos grupos e, nesse contexto de valorização da diversidade, do atendimento a pessoas com deficiência dentro dos sistemas regulares de educação. Trata-se de tornar a educação inclusiva garantindo o acesso, a permanência e a participação de todos em uma educação de qualidade.

Conhecendo os fundamentos

A educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertencer a uma minoria étnica (seria algo que iria contra os direitos humanos). Em segundo lugar, é uma atitude, representa um sistema de valores e de crenças, não uma ação simplesmente, mas sim um conjunto de ações. Uma vez adotada esta perspectiva por uma escola ou por um sistema de ensino, deverá condicionar as decisões e ações de todos àqueles que a tenham adotado, posto que incluir significa ser parte de algo, formar parte do todo, enquanto que excluir significa manter fora apartar, expulsar (FALVEY *apud* SÁNCHEZ, 2005)

O princípio de educação inclusiva, enquanto sistema de ideias tem como base concepções provenientes da filosofia que reafirmam as diversidades que constituem a vida social. Concepções que integram uma posição política, moral e ética quanto aos direitos de todos os homens a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades que cada um ou cada grupo possam ter como características. Tem como pressuposto a tese de que as diferenças são constitutivas do humano, dizem respeito ao próprio ser e enriquecem a vida em sociedade.

Essa ideia tem como base os direitos humanos. Direitos que vêm sendo reivindicados, negados, reformulados desde o mundo antigo, até os nossos dias, como declarados na Declaração Universal de 1948⁴ e na Constituição Brasileira em vigor.

4 Declaração Universal de Direitos Humanos (1948). Disponível em <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>



Conforme Michael Ignatieff (p. 83): “[Os] direitos humanos são a linguagem mediante a qual os indivíduos criaram uma defesa de sua autonomia contra a opressão da religião, do Estado, da família e do grupo”.

Precisamos pensar nos direitos declarados e outorgados nesses documentos sem perder de vista sua dimensão histórica, ou seja, que os Direitos Humanos não podem ser compreendidos como um conjunto de normas dissociadas da realidade social. Entre o direito estipulado oficialmente e o efetivamente vivido pelas pessoas, há sempre uma relação ideológica, política: de confronto e transformação. É preciso também compreender que todo *conjunto de normas*, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos reflete os valores históricos e sociais que perpassam sua elaboração: valores éticos vigentes ou consenso na coletividade se expressam na forma de regras. As regras interpretam esses princípios através de conteúdos precisos e têm o objetivo de concretizá-los em diferentes contextos históricos e sociais. Dessa forma, o mesmo princípio pode ser diferentemente interpretado em contextos distintos e sua vigência jurídica independe de serem eles expressamente declarados.

Birules, F. (2004) nos explica, que a vida social (a esfera pública) que caracteriza-se pela igualdade, não pode ser separada dos conceitos de liberdade e de distinção, pois “por natureza os homens não são iguais, precisam de uma instituição política para chegar a ser iguais, ou seja, das leis. Só o ato político pode gerar igualdade.” (BIRULES *apud* MÉNDEZ, E. G., 2004, p. 7-18)⁵

Nessa direção, a Declaração como conjunto de normas e seu exercício como ato político nos lembram de que alguns abusos contra indivíduos ou grupos são intoleráveis.

Retomando o que estamos argumentando, podemos compreender a Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948) como um conjunto de princípios, consenso das nações traduzidos em normas impostas aos membros das mais diversas sociedades. Os direitos definem quem é o homem, como ele pode e deve ser, participar, na esfera pública e privada, do que ele precisa e qual o limite de suas liberdades; dessa forma, os direitos definem qual o seu lugar no mundo e fazem tudo isso ao propor-se garantir ao homem, o bem da vida e suas livres formas de manifestação.

Essa breve discussão nos permite retomar no texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos⁶ e da Constituição Brasileira em vigor, a referência ao direito de todos à educação:

1. Todas as pessoas têm direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Esta deve promover compreensão, tolerância e amizade entre as nações, grupos religiosos ou raciais, e deve promover as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

5 MÉNDEZ, E. G. Origem, sentido e futuro dos direitos humanos: Reflexões para uma nova agenda. sur - revista internacional de direitos humanos 2004 Ano 1 • Número 1 • 1o Semestre. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452004000100002

6 Disponível em <http://br.humanrights.com/what-are-human-rights/vídeos/right-to-education.html>

SAIBA MAIS

Convidamos você a ver o vídeo: *Direito 26 – Direito à educação, disponibilizado pela organização “Unidos pelos Direitos Humanos”*. Trata-se de organização internacional, sem fins lucrativos dedicada à implementação da Declaração Universal dos Direitos do Homem a nível local, regional, nacional e internacional. No site da organização estão 30 vídeos que apresentam situações sobre os 30 direitos humanos fundamentais. Você pode conhecer a história dos direitos humanos, os principais documentos sobre o tema e muito mais. A organização tem como objetivo disseminar, tornar realidade a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e dessa forma fomentar o exercício do direito.

<http://br.humanrights.com/what-are-human-rights/videos/right-to-education.html>

A discussão nos conduz em nossa reflexão sobre como esse direito, base do princípio de educação inclusiva é interpretado de forma diversa em diferentes momentos da história da educação de pessoas com deficiência no Brasil e como, nesse percurso histórico somos conduzidos ao princípio de educação inclusiva.

Os Direitos da Criança segundo Ruth Rocha⁹

*Toda criança do mundo deve ser
bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.
Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar
Não é questão de querer
nem questão de concordar
Os direitos das crianças
todos tem de respeitar.
Direito de perguntar...
ter alguém pra responder.
A criança tem direito de querer tudo saber
A criança tem direito até de ser diferente
E tem que ser bem aceita
seja sadia ou doente
Tem direito à atenção
Direito de não ter medos
Direito a livros e a pão
Direito de ter brinquedos*

Leia o poema de Ruth Rocha

O fragmento do poema é parte do livro da autora *Os Direitos da Criança segundo Ruth Rocha* (2014) sobre o tema.

O poema nos faz refletir sobre as bases sócio-históricas e jurídicas do princípio de educação inclusiva. Como os direitos das crianças são tratados? Quais crianças tem seus direitos fundamentais preservados?

Ruth Rocha (2004), autora conhecida de livros para infante juvenis, também adaptou o texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)¹⁰.

O belo texto da autora conta ilustrações de Fábio Roth e é um ótimo material para introdução do texto oficial para as crianças. Você já conhece o texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)¹¹?

E a Declaração dos Direitos da Criança? (1959).

Veja em nota de rodapé como acessar esses documentos.

Retomando o que estudamos até agora, podemos avançar na compreensão do que fundamenta o princípio de educação inclusiva considerando que na história da educação de pessoas com deficiência, o direito à educação foi interpretado de várias formas em diferentes momentos. No Brasil, essa história tem um importante papel na emergência e assunção do ideário inclusivo.

7 <http://www.dudh.org.br/>

8 <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>

Ao retomar a história de construção de argumentos pró educação de pessoas com deficiência podemos compreender o papel de diferentes fatores na definição da educação como direito, da Educação Especial e de suas transformações, de seus primórdios até a adoção do paradigma inclusivo, com a prorrogação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007).

SAIBA MAIS

Sugerimos a leitura dos artigos usados (entre outros) na construção desse tópico. Os artigos ampliam a história da educação especial e discutem a perspectiva de educação inclusiva, situando suas origens. A leitura dos dois permite constatar que as autoras apresentam nos artigos argumentos distintos para falar sobre o mesmo tema e posições distintas. Os dois artigos são um bom exemplo do debate em torno do tema.

MENDES, Enicéia Gonçalves . A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação. v. 11 n. 3

SANCHEZ, Pilar Arnaiz . Educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Sánchez, Pilar Arnaiz Revista da Educação Especial - INCLUSÃO - Out/2005

Resumindo a história da Educação Especial, encontramos que até o sec. XVI, toda atenção dirigida aos que escapavam aos padrões de normalidade tinha um cunho metafísico, religioso. Nos séculos seguintes, os considerados anormais e as explicações sobre sua condição deixam de ser objeto da igreja e tornam-se objeto da medicina, do campo da saúde. Nesse contexto de mudança, destaca-se a ação médico-pedagógica de precursores como Jean Marc Gaspard Itard um jovem pedagogo e Philippe Pinel, um médico renomado, que na França do sec. XIX se empenharam na educação dos até então considerados ineducáveis.

Durante esse período e, em parte, sob influência dos procedimentos desses e de outros precursores, disseminam-se na Europa instituições de internamento dos socialmente marginalizados, considerados anormais: doentes mentais, pessoas com deficiência, assassinos e prostitutas entre outros eram assim definidos e estudados. Buscava-se nos indicadores de fuga/falta dos padrões de normalidade, objetivar o estudo da dimensão psíquica humana, descrevendo-a e quantificando-a.

É através dessa busca que surge uma classificação para as doenças mentais conduzida sob a enorme influência do campo médico sobre outros campos do conhecimento. Junto com essa classificação ganha forma uma concepção organicista de deficiência. A deficiência passa a ser confundida com a doença mental, sendo compreendida/explicada como uma patologia, passando a pessoa com deficiência a ser alvo de discriminações e de todo estigma dirigido aos doentes mentais.

No final do séc. XVIII e primeira metade do sec. XIX, o mundo é impactado pela transformação dos processos de produção: a **revolução industrial** influencia a transformação de todos os aspectos da vida cotidiana, mudando os modos e meios humanos de existência, os padrões de vida das pessoas.

Em meio a essas mudanças, a escola ganha novo papel e importância: a escolaridade é institucionalizada, torna-se obrigatória e a escola começa a receber educandos oriundos de diferentes classes sociais tendo que enfrentar o desafio de responder pelo ensino-aprendizagem de todos. Logo a escola começa a lidar com as necessidades e dificuldades de ensinar a todos. Nesse contexto a necessidade de normalização, de homogeneização dos grupos coloca-se como condição do incremento da produtividade e será sob essa ideia que se organizarão em nossa sociedade as formas de atendimento educacional à pessoa com deficiência.

Filme: O menino selvagem

Original: L'enfant Sauvage

Foto – Victor de Aveyron e Jean-Marie G. Itard



Ficha Técnica

País: França

Direção: François Truffaut

Gênero: Drama

Elenco: Jean-Pierre Cargol

François Truffaut

Françoise Seigner

Jan Dasté

Annie Miller

Duração: 83 min.

Você conhece a história de Victor, o garoto selvagem, encontrado em Aveyron, na França, em 1798? Considerado ineducável por Philippe Pinel, Victor encontrará no educador francês Jean Itard uma esperança de educação. Além da precursora experiência pedagógica, o caso encerra um importante polêmica, que merece atenção: para P. Pinel, o selvagem teria uma deficiência mental profunda, que provavelmente teria sido a causa de seu abandono na floresta pela família e que o colocava numa posição de ineducabilidade. Para J. Itard, ao contrário, o garoto tinha na privação social a causa de sua aparente deficiência e poderia e deveria ser educado para recuperar as funções sensoriais e cognitivas impedidas de desenvolvimento, pelo isolamento.

O cineasta francês François Truffaut fez um belo filme sobre essa história: O Garoto Selvagem.

Veja o filme e pense: quem estava certo: Itard ou Pinel? Por que? O que lhe conduz a essa posição?

No Brasil, em 2000, as pesquisadoras Luci B. Leite e Izabel Galvão organizaram o livro: *A Educação de um Selvagem*. Editora Cortez, São Paulo. O livro inclui os detalhados relatórios de Itard sobre a experiência pedagógica conduzida com Victor e artigos de pesquisadores brasileiros que de diferentes perspectivas refletem sobre aspectos éticos, psicológicos e pedagógicos da história.

O filme está disponível na internet¹².

Veja o filme e leia sobre o tema.

9 www.youtube.com/watch?v=K6GZPuxuBTU – Assista ao filme neste link.

TEMA 2

O DIREITO DE TODOS À
EDUCAÇÃO E SUA CONSTRUÇÃO
NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

TEMA 2 – O DIREITO DE TODOS À EDUCAÇÃO E SUA CONSTRUÇÃO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

No Brasil, o surgimento das primeiras instituições para a educação de pessoas com deficiência data de meados do séc. XIX (1854, 1857), seguido da abertura das primeiras classes especiais em escolas públicas apenas no séc. XX (1930). O princípio de normalização, de homogeneização dos grupos, também prevalece entre nós resultando na separação de educandos com deficiência. O surgimento e consolidação da Educação Especial como modelo educacional dirigido a essa população vai acontecendo em meio às transformações sociais decorrentes da chegada da sociedade industrial, da valorização das ciências experimentais, da disseminação das teorias evolucionistas e da consequente disseminação das ideias de evolução natural, de cientificidade e de modernidade.

Ao longo de todo o séc. XX, mais especificamente da década de 50, ocorre concomitantemente à expansão da ação do poder público através da criação de serviços de educação especial em todas as unidades federativas, o aumento da rede privada de ensino especial. A disseminação de instituições de ensino especial por todo o Brasil, entretanto, não significa a ampliação do atendimento à população com deficiência mental considerada severamente comprometida. Em nosso sistema escolar, os serviços de educação especial, seja nas instituições ou classes especiais, produzem formas sistemáticas de exclusão dessa população.

Nas décadas de 60 e 70, as lembranças e o repúdio às atrocidades cometidas e sofridas na segunda guerra mundial (1939-1945) exigem a reiteração dos Direitos Humanos declarados em 1948. Nesse período, os argumentos provenientes do campo do direito, ganham força em todo mundo, na exigência de mudanças políticas que reafirmem as liberdades pessoais e dos grupos. A intensificação dos movimentos sociais pelos direitos humanos e contra toda e qualquer forma de segregação de pessoas ou grupos concorre para a afirmação dos direitos da pessoa com deficiência à integração social, ou seja, à sua participação nas práticas sociais cotidianas, com destaque para as práticas educacionais, promovendo, inicialmente, um ideário/e um modelo pedagógico integrador para a educação de pessoas com deficiência.

Sob o argumento moral e incontestável de seu benefício social e pessoal para pessoas com deficiência, defendia-se com base no princípio de **normalização** o modelo de integração, ou seja, a participação nos ambientes comuns de aprendizagem.

Em documento editado pelo MEC em 1994, “Política Nacional de Educação Especial”, a **normalização** é definida como: Princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade (MEC/SEESP, 1994, p. 22).



Tendo como base esse princípio, explicava-se que a integração escolar, como modelo educacional, suscitava o convívio de crianças e jovens com deficiência com pares mais competentes, tornando-se o espaço escolar integrado, um ambiente de aprendizagem mais desafiador e correspondente à vida social, ao mundo. Defendia-se também que, por outro lado, as crianças sem deficiência, teriam a oportunidade de conviver com as diferenças constitutivas de seus pares com deficiência, de aprender sobre possibilidades e limitações humanas, de desenvolver sensibilidades e atitudes de respeito no convívio com as diferenças.

No processo de construção de um modelo educacional integrador, ações políticas do Estado somam-se às ações da sociedade civil, de grupos organizados representantes de pessoas com deficiência engajados na luta pela garantia dos direitos fundamentais dessas pessoas. O movimento também será orientado pelas mudanças políticas e econômicas que caracterizam o período: no panorama econômico mundial, a crise do petróleo leva à revisão dos custos elevados das políticas públicas de educação e saúde, colocando-se a necessidade de unificação do sistema educacional, até então segregado, paralelo para as pessoas com deficiência. Como podemos ver, as determinações sócio-históricas, tornam oportuno ao Estado, aos cofres públicos, defender a ideologia da integração. (MENDES, 2001).

Também vêm compor os argumentos para a ideologia integradora, as contribuições dos campos da pesquisa educacional e da psicologia sobre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. Sem poder contestar a importância da dimensão social, dos aspectos históricos e culturais na constituição do desenvolvimento humano, faz-se imprescindível considerar o papel das condições de aprendizagem e dos aprendizados nos processos de desenvolvimento. Os avanços científicos permitiam constatar que melhores condições de vida podem suscitar melhor desempenho por parte de pessoas com deficiência frente às exigências do meio, em todas as etapas de vida.

No campo da educação, os avanços em termos de teorizações e construção de estratégias de ensino conduzem ao questionamento dos modos especiais e segregados de educar, até então em vigor.

“

Posteriormente, a ciência passou a produzir evidências que culminaram numa grande insatisfação em relação à natureza segregadora e marginalizante dos ambientes de ensino especial nas instituições residenciais, escolas e classes especiais. A partir daí a constatação de que eles poderiam aprender não era mais suficiente, e passou a ser uma preocupação adicional para a pesquisa investigar “o que”, “para que” e “onde” eles poderiam aprender. (MENDES, 2006, p. 388).

”

Nessa direção, a ideia de **mainstreaming** (“corrente principal”) ganha força nos Estados Unidos da América e em outros países do hemisfério norte concorrendo para a desinstitucionalização de estudantes com deficiência através de sua colocação seletiva em espaços educacionais comuns. Para isso alguns critérios deveriam ser considerados: 1) preferência pelos serviços educacionais com o mínimo possível de restrição; 2) oferta de serviços educacionais especiais e regulares coordenados e 3) promoção de situações escolares que favorecessem a convivência de pessoas com deficiência com grupos sociais de idades equivalentes (KIRK; GALLAGHER apud MENDES, 2006).

Mantoan¹⁰ explica como a ideia de corrente principal ganha forma no atendimento escolar aos alunos com deficiência:

“

Uma das opções de integração escolar denomina-se mainstreaming, ou seja, “corrente principal” e seu sentido é análogo a um canal educativo geral, que em seu fluxo vai carregando todo tipo de aluno com ou sem capacidade ou necessidade específica. O aluno com deficiência mental ou com dificuldades de aprendizagem, pelo conceito referido, deve ter acesso à educação, sua formação sendo adaptada às suas necessidades específicas. Existe um leque de possibilidades e de serviços disponíveis aos alunos, que vai da inserção nas classes regulares ao ensino em escolas especiais. Este processo de integração se traduz por uma estrutura intitulada sistema de cascata, que deve favorecer o “ambiente o menos restritivo possível”, dando oportunidade ao aluno, em todas as etapas da integração, transitar no “sistema”, da classe regular ao ensino especial. (1998).

”

A citação acima, nos permite compreender melhor como, sob o princípio de integração a educação de pessoas com deficiência é proposta. Ou seja, como a escola integradora busca responder as questões sobre “o quê”, “para quê” e “onde” esses alunos poderiam aprender. A citação também nos permite constatar como na década de 80, o princípio de integração, vigente durante os anos 60 e 70, passa a ser contestado, dando lugar ao princípio de educação inclusiva.

Mendes (2006) chama nossa atenção para as bases da ideia de integração: o pressuposto de que “as pessoas com deficiências tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser, antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade”.

Essa base é problematizada por Mantoan:

“

Trata-se de uma concepção de integração parcial, porque a cascata prevê serviços segregados que não ensejam o alcance dos objetivos da normalização. De fato, os alunos que se encontram em serviços segregados muito raramente se deslocam para os menos segregados e, raramente, às classes regulares. A crítica mais forte ao sistema de cascata e às políticas de integração do tipo mainstreaming afirma que a escola oculta seu fracasso, isolando os alunos e só integrando os que não constituem um desafio à sua competência (Doré et alii.1996). Nas situações de mainstreaming nem todos os alunos cabem e os elegíveis para a integração são os que foram avaliados por instrumentos e profissionais supostamente objetivos. (op cit). (1998).

”

No Brasil, o modelo integrador vigorou até os anos 90 do século passado. Ainda em 1994 a Política Nacional de Educação Especial¹¹ publicada, ainda orienta o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL - MEC SEESP, PNEE; 2008)

10 Texto disponível em http://www.mp.go.gov.br/porta/web/hp/41/docs/integracao_x_inclusso_escola_de_qualidade_para_todos.pdf

11 Texto integral no site http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf



Ainda conforme Mendes:

“

O modelo que previa uma opção preferencial pela inserção na classe comum com a manutenção do contínuo de serviços nunca chegou de fato a ser implementado na “integração escolar” à moda brasileira, visto que ainda hoje (a autora refere a meados dos anos 90) os recursos predominantes são as classes especiais nas escolas públicas e as escolas especiais, notadamente as privadas e filantrópicas. (2006, p. 397).

”

Durante o longo período de assunção do modelo integrador até o seu fracasso, na década de 90, a despeito dos investimentos do Estado sobre as instituições de atendimento especializado, a filantropia e o assistencialismo vão caracterizar a educação especial. Bueno (2000, p. 171) argumenta que a ineficácia dos serviços prestados pelas instituições ao longo de todo esse período (no sentido dos baixos resultados educacionais alcançados), assim como a sua pequena abrangência em termos de atendimento, são fatores que concorrem para a configuração do caráter assistencialista da Educação Especial no Brasil.

Kassar (1998) explica que desde o princípio e ao longo de todo o século XX, as formas de atendimento educacional a esses educandos se instituem como políticas e serviços fundados na “parceria” entre o setor público e privado. As quais, entre outras coisas, encobrem a exclusão, em ambos os setores da oferta da educação especial para a população com maior comprometimento mental.

Conforme a autora citada, essas políticas e serviços privilegiam o setor privado de atendimento educacional em detrimento do setor público, e se fundam na ideia do desenvolvimento humano como processo natural de evolução harmoniosa e progressiva dos “dons”, méritos de cada aluno. Nesse contexto, a identificação e separação de normais e anormais são tomadas como condição de homogeneização dos grupos e de controle da produtividade no âmbito da sociedade e, principalmente, da educação escolar.

Considerando os modos de organização da educação especial até os anos 90 do século passado, podemos afirmar que até muito recentemente, essa modalidade de ensino, se distanciou dos objetivos que deveriam ser suas metas: a oferta de condições especiais de ensino que favoreçam o desenvolvimento individual e a autonomia dos sujeitos com deficiência de forma a garantir o direito de todos à educação.

De acordo com Carvalho (2006), ao longo de todo esse período, essa modalidade de educação contribuiu de forma sistemática, com seus modos de organização, para limitar o acesso desses educandos aos bens culturais para a cristalização e disseminação da ideia da pessoa com deficiência como pouco capaz, pouco produtiva e, para que essa população, suas famílias e sociedade em geral, concebessem o acesso à educação escolar como um privilégio.

SAIBA MAIS

Podemos tomar como exemplo do modelo integrador os modos de organização e papel desempenhado pelas classes especiais no Brasil. Como mostram as pesquisas sobre o tema, em sua grande maioria, essas classes resultaram, em práticas de segregação total ou parcial dos alunos que atendiam e na atribuição de déficits para alunos que tinham apenas dificuldades de aprendizagem, concorrendo para a desconsideração do papel da escola/do ensino na concretização de processos de aprendizagem.

Sobre o tema sugerimos a leitura de “Entrevista com a Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza” publicada na Revista: Psicologia Escolar e Educacional. Acesse no link: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v7n1/v7n1a11.pdf>

Também sugerimos a leitura do livro: “Crianças de Classe Especial” de MACHADO, Adriana Marcondes, publicado em 1994 pela Editora Casa do Psicólogo. São Paulo.

Fundamentos de uma educação inclusiva

Leia a reportagem de capa da Revista Nova Escola “A inclusão que funciona”, Editora Abril, Edição Nº. 165, setembro de 2003.

“Valorizar as peculiaridades de cada aluno, atender a todos na escola, incorporar a diversidade, sem nenhum tipo de distinção. Nunca o tema da inclusão de crianças deficientes esteve tão presente no dia-a-dia da educação — e isso é uma ótima notícia. Tal qual um caleidoscópio, que forma imagens com pedras de vários tamanhos, cores e formas, cada vez mais professores estão percebendo que as diferenças não só devem ser aceitas, mas também acolhidas como subsídio para montar (ou completar) o cenário escolar. E não se trata apenas de admitir a matrícula desses meninos e dessas meninas — isso nada mais é do que cumprir a lei. O que realmente vale (e, felizmente, muitos estão fazendo) é oferecer serviços complementares, adotar práticas criativas na sala de aula, adaptar o projeto pedagógico, rever posturas e construir uma nova filosofia educativa”. (GUIMARÃES, 2003)¹².

Nas últimas décadas, respondendo a novas demandas sociais, políticas e econômicas, o campo da educação brasileira buscou alternativas de inserção dos educandos nas redes comuns de ensino. Esse processo que tem início nos anos 1990 quando, concomitantemente à uma política integradora, o Brasil reconhece a educação inclusiva como alternativa de política educacional, tornando-se signatário da Declaração de Salamanca.

¹² Texto completo no site: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=7024>

De acordo com Glatt, Pletsh e Fontes (2007):

“

O princípio básico da Educação Inclusiva é que todos os alunos, independentemente de suas condições sócio-econômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades, pois estas se constituem como os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias (UNESCO, 1994).

”

Explicando como o princípio ganha forma na inclusão escolar de alunos com deficiência, as autoras citadas destacam as contribuições de Ainscow (2004) para quem a educação inclusiva deve ser ancorada em três aspectos inter-relacionados:

- a) a presença do aluno na escola, substituindo o isolamento do ambiente privado familiar pela sua inserção num espaço público de socialização e aprendizagem;
- b) a sua participação efetiva em todas as atividades escolares, a qual não depende apenas de ‘estímulos’ de colegas e professores, mas do oferecimento de condições de acessibilidade e adaptações curriculares que se façam necessárias;
- c) a construção de conhecimentos, função primordial da escola, e meta a ser perseguida durante o processo de inclusão.

Da perspectiva dos autores acima citados (2007), podemos entender que em sua realização, o princípio exige uma nova concepção de escola, voltada para o desenvolvimento de estruturas e práticas educativas que considerem todos os alunos, independentemente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização. Comprometido com os processos de ensino-aprendizagem de todos os seus educandos, a escola inclusiva, estrutura-se de forma a responder às necessidades do conjunto de alunos e de cada um, individualmente.

Assim, podemos entender que em uma educação inclusiva, os mecanismos de seleção e discriminação são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras de aprendizagem, o que significa que a escola não espera que o aluno desenvolva previamente, fora dela, as condições de participação em seu meio, mas que ela o inclui com suas condições intrínsecas de aprendizagem e com suas experiências prévias de escolarização e constrói, junto com ele, as condições de participação desse aluno na cultura escolar, concorrendo dessa forma para o desenvolvimento de ambos.

Buscando destacar fundamentos da Educação Especial orientada pelo princípio de educação inclusiva, destacamos acima aspectos legais, históricos e sociais (como os econômicos e políticos referidos) procurando construir com você um entendimento sócio histórico do tema, ou seja, o entendimento de que o princípio de educação inclusiva encontra sua base e ganha forma no movimento histórico, condicionado por fatores sociais, econômicos, políticos e científicos, sendo interpretado de formas distintas, suscitando polêmicas, constituindo um verdadeiro debate.

Esse ideário e o movimento educacional pela educação inclusiva de alunos com deficiência, ganha força no Brasil da primeira década do século XXI, quando o Estado, a sociedade civil e os especialistas da área levam adiante o princípio através da prorrogação de Leis, Decretos, Portarias, Resoluções e instituição de Programas, assim como da publicação de documentos orientadores, tendo em vista criar condições políticas (de caráter legal) e pedagógicas de sua realização na escola, na inclusão escolar desses alunos.

Essas mudanças são destacadas e elencadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. De acordo com o documento podemos citar (BRASIL, 2007, p.10-11):

A preocupação com a formação de professores tendo em vista a atenção à diversidade

A **Resolução CNE/CP nº1/2002** estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo para as instituições de ensino superior a previsão de formas de organização curricular para formação docente voltada à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE¹³).

O reconhecimento da língua brasileira de sinais como meio legal de comunicação e expressão

A **Lei nº 10.436/02** determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

O reconhecimento da importância do conhecimento, ensino e uso do Braille

A **Portaria nº 2.678/02** aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

A preocupação com a expansão da formação de professores, em todo o país, para o atendimento à diversidade

Criação pelo Ministério da Educação (MEC) do **Programa Educação Inclusiva (2003)**: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos e promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

A disseminação do ideário inclusivo via: estabelecimento de normas e critérios de promoção de acessibilidade

Em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da

13 O conceito de NEE será tratado quando discutirmos a ideia de aluno com deficiência.

escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular. Busca-se com o documento, impulsionar a inclusão educacional e social, o **Decreto nº 5.296/04 regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00**, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Implementação do **Programa Brasil Acessível** com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade.

Regulamentação da inclusão de LIBRAS como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular

Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Super dotação – NAAH/S

Em 2005, em todos os estados e no Distrito Federal, são formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/super dotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores. Nacionalmente, são disseminados referenciais e orientações para organização da política de educação inclusiva nesta área, de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

A responsabilidade assumida pelo Brasil ao tornar-se signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)

Aprovada pela ONU em 2006, a Convenção estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:

- a. as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b. as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

Fomentar currículos e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação básica e educação superior

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** que objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas rela-

tivas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

Formação de recursos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e acessibilidade de prédios escolares

Em 2007, no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é lançado o **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE**, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

Garantir acesso e permanência de alunos com NEE: fortalecimento da inclusão escolar

O **Decreto nº 6.094/2007** estabelece dentre as diretrizes do **Compromisso Todos pela Educação**, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

Superar a dicotomia educação-educação especial

No documento **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**, publicado pelo Ministério da Educação, é reafirmada a visão sistêmica da educação que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

Podemos resumir objetivos e estratégias dessas medidas compreendendo que ao longo de todo esse tempo, o Estado, no campo da educação, acompanha os movimentos sociais, torna-se signatário de Documentos que instituem os direitos necessários ao atendimento educacional de qualidade em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social de forma compatível com a meta de inclusão plena para as pessoas com deficiência, busca regravar condições de formação de professores e gestores, superar os modos de organização da educação pautados em uma educação especial separada da educação, fomentar currículos e de forma a garantir o acesso e permanência de alunos com deficiência em todas as modalidades de ensino, da educação básica ao ensino superior.

Neste contexto de mudanças, convém ressaltar o esforço no sentido de superação da dicotomia educação especial-educação no sentido de construção de um enfoque sistêmico. Nessa direção, convém refletir sobre qual é a posição e o papel da Educação Especial nesse processo.

Glatt, Pletsch e Fontes (2007), já citadas, explicam que a Educação Especial se encontra em processo de re-significação de seu papel, para abranger, além do atendimento especializado direto, o apoio às escolas regulares que recebem alunos que necessitam de propostas diferenciadas para a aprendizagem. Como nos lembram Glat e Fernandes (2005), isso não é feito com o objetivo de importar métodos e técnicas especializadas para a classe comum, mas sim, mas sim com a intenção de construção de um sistema de suporte permanente e efetivo à escola, para que esta possa promover a aprendizagem dos alunos com deficiência ou outras características peculiares de desenvolvimento. Em outras palavras, a Educação Especial não deve ser concebida como um sistema educacional especializado à parte, mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender à diversidade de seu alunado.



Ainda de acordo com as autoras (supracitadas), essa forma de atuação da Educação Especial não é contraditória aos princípios da Educação Inclusiva. No processo político-pedagógico de construção de uma escola inclusiva e de atendimento de qualidade a todos os alunos, a educação comum não pode prescindir das contribuições da Educação especial.

A Educação Especial constitui-se como um arcabouço consistente de saberes teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos que são imprescindíveis para a promoção do processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos, matriculados no ensino regular. Como vem sendo apontado por inúmeros autores, sem tal suporte dificilmente esses alunos alcançarão sucesso acadêmico (BUENO, 2001; GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA e SENNA, 2003; MITTLER, 2003; MENDES, 2006; GLAT e PLETSCHE, 2004; GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA e SENNA, 2003; GLAT e BLANCO, 2007).

Pode-se considerar, portanto, que o paradigma que hoje conhecemos por Educação Inclusiva não representa necessariamente uma ruptura, mas o “desenvolvimento de um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial, que vêm historicamente acompanhando os movimentos sociais e políticos em prol dos direitos das pessoas com deficiências e das minorias excluídas, em geral” Glatt, Pletsch e Fontes (2007)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) além de destacar essas medidas que vêm sendo tomadas com o objetivo de contribuir, orientar, regradar as práticas inclusivas de atendimento aos educandos com deficiência, também as justifica, explicando que desde a promulgação da concepção sistêmica da transversalidade da educação especial (1996) nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação brasileira “não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais”, limitando, dessa forma, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino. Nessa direção, a Política proposta, ao tomar o princípio de educação inclusiva como fundamento considera também a dificuldade de transformação do sistema, dificuldade que se explicita de forma concomitante a todas as medidas referidas, tendo muitas destas o objetivo de superação daquelas.



Figura 1 – Criança com deficiência na escola.

Fonte: Falco - Pixabay - CC0 Public Domain.

A educação inclusiva é hoje o debate mais presente na educação do país. Nunca antes foi tão discutido o princípio constitucional de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, implicando na necessidade de reverter os velhos conceitos de normalidade e padrões de aprendizagem, bem como, afirmar novos valores na escola que contemplem a cidadania, o acesso universal e a garantia do direito de todas as crianças, jovens e adultos de participação nos diferentes espaços da estrutura social (DUTRA, 2006, p.3)¹⁴.

SAIBA MAIS

Sugerimos a leitura do artigo: Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. Revista do Centro de Educação. Edição: 2007 – Vol. 32. No. 02. O artigo das pesquisadoras Rosana GLATT; Márcia Denise de Souza PLETSCHE; Rejane de Souza, FONTES - ampliam nossas possibilidades de pensar sobre a relação de interconstituição entre educação inclusiva e educação especial.

Acesse o artigo no link: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a5.htm>

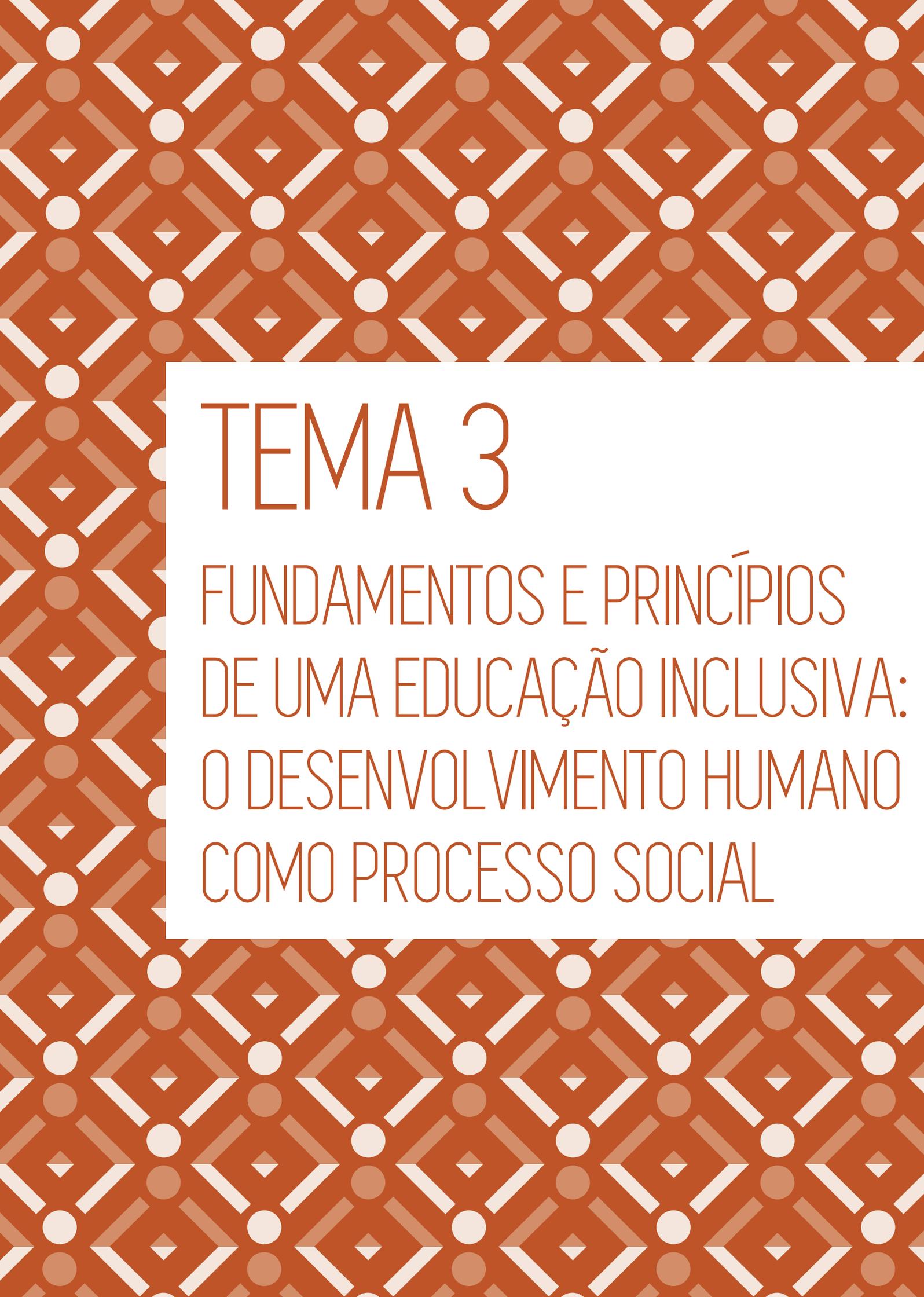
Veja também a reportagem publicada no site da revista Nova Escola: Inclusão: 7 professoras mostram como enfrentam esse desafio - Educadoras compartilham a experiência de ensinar alunos com necessidades educacionais especiais. As soluções sempre envolvem o trabalho em equipe.

Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/inclusao-7-professoras-mostram-como-enfrentam-esse-desafio-639054.shtml>

As experiências das educadoras e de escolas de diferentes partes do país mostram a necessária relação entre educação-especial e educação na construção de uma escola inclusiva.

- *As proposições das autoras do texto se aproximam ou se distanciam do que a reportagem escreve?*
- *Como o conhecimento da legislação pode ajudar ao gestor a se posicionar frente a situações semelhantes?*

14 <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>



TEMA 3

FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS
DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
O DESENVOLVIMENTO HUMANO
COMO PROCESSO SOCIAL

TEMA 3 - FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O DESENVOLVIMENTO HUMANO COMO PROCESSO SOCIAL

Ainda discorrendo sobre os **fundamentos e princípios de uma educação inclusiva**, destacamos a fala de DUTRA¹⁵, proferida em 2006: “A educação inclusiva é **hoje** o debate mais presente na educação do país. Nunca antes (...)”. Dutra, personagem importante desse movimento (ver nota de rodapé), nos lembra que o ideário inclusivo atravessou as últimas décadas como o debate mais presente no campo da educação, o que por si só, representa uma conquista: nunca antes na história da educação do Brasil tanta atenção foi dirigida à educação de pessoas com deficiência, nunca antes o Estado e a sociedade civil (organizações não governamentais) investiram tanto sobre o tema. O princípio de educação inclusiva é exaustivamente debatido enquanto ganha forma nas escolas, nas publicações orientadoras sobre o tema etc.

A citação tomada como “mote” de continuidade nossa discussão, situa a importância do tema referindo ao “princípio constitucional de igualdade de condições de acesso e permanência na escola” ao direito e as implicações de seu exercício: como tornar a escola inclusiva? Como fazer valer o direito fundamental, de “participação nos diferentes espaços da estrutura social”, como a escola pode contribuir para isso?

Também nos fala da necessidade de rever velhos conceitos que se colocam, além do argumento jurídico do direito, as contribuições de diferentes campos de conhecimento, base escolar do trabalho com educandos com deficiência: bases usadas para explicar e definir o que eles podem ou não na escola; onde eles podem ou não viver a escola e, principalmente, o que e como podemos fazer com eles na escola.

Ilustrando a fala de Dutra podemos ler/ouvir o que dizem os educadores sobre o tema:

“(...) porque tem professor que no começo do ano eu sei que fica rezando... e tem professor que encara numa boa... tem professor que por se sentir desafiado... ou porque gosta... *mas tem professor que reza muito para não ter um aluno assim na sala...* então pra esses eu não posso atribuir o Francisco... não posso deixar na sala com o Francisco... porque sei que quem vai sofrer é o Francisco... e o professor também... e as outras trinta crianças... porque o ano inteiro o professor vai focar só nessa questão... (...) e quando o professor chega para mim... como diretora... e *fala assim “olha, ou eu cuido dele ou cuido dos outros trinta e quatro”*. Depoimento de diretora de escola pública de educação infantil, maio de 2014. AZEVEDO, C. A. Dissertação de Mestrado:

As falas da diretora também personagem importante desse processo, nos permitem refletir:

- Por que é tão difícil para alguns educadores e gestores?
- Por que, apesar de todo o debate e da enorme divulgação de material sobre o tema, ainda (o depoimento que ilustra nosso estudo é de 2014) prevalece o medo, o desconhecimento e, às vezes, até a indiferença frente a presença desses alunos na sala e na escola?

15 DUTRA, Claudia Pereira coordenou a SEESP/2003, do SECAD/2004 e do SECADI/2011. Referência: DUTRA, Cláudia Pereira. Editorial. Inclusão. Revista da Educação Especial. Ano 2, n. 3, dez. /2006.

Em nossa explanação sobre a história pudemos ver que essas contribuições abordam e explicam, de diferentes perspectivas, a relação homem - meio e seu papel para o desenvolvimento humano: as propostas de isolar, normalizar, integrar incluir sempre resultaram dos modos vigentes, em cada momento histórico de entendimento de como se dá o desenvolvimento humano, qual sua matéria, e como ele ocorre quando da existência de deficiência, de limites sensoriais, físicos ou mentais.

Na assunção/formulação de diferentes modelos pedagógicos (sempre também políticos), o campo da educação especial contou com contribuições oriundas do campo da saúde e das ciências humanas (como a filosofia, as ciências sociais, a antropologia, a história, a psicologia e claro, da evolução da própria pedagogia como campo de conhecimento). Essas contribuições, sempre perpassadas por argumentos do campo do direito, da política e da economia estiveram sempre presentes, definindo a relação deficiência - desenvolvimento, discutindo as possibilidades de ação do humano no mundo, quando da existência de deficiência.

Embora reconheçamos as contribuições dos mais diversos campos de conhecimento, ressaltamos brevemente nesse estudo, por sua ampla divulgação e menção em documentos orientadores oficiais sobre a inclusão escolar de educandos com deficiência e atendimento educacional especializado, as contribuições da psicologia de Vygotsky sobre a educação e desenvolvimento de pessoas com deficiência.

Nomeamos como psicologia de Vygotsky, as ideias e as contribuições de pesquisadores brasileiros dos campos da psicologia e educação que tomam esse teórico russo como referência. Em sua abordagem do psiquismo humano, dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky resalta a importância da dimensão social, ou seja, da história e da cultura, nas possibilidades de transformação da espécie e de cada homem e enfatiza que isso também deve ser considerado quando pensamos na criança, na pessoa com deficiência.

É nosso objetivo apontar, dentre os princípios centrais do pensamento deste autor, aqueles que representam sua contribuição para a compreensão do desenvolvimento e educação de pessoas com deficiência e aqueles que nos levam a pensar no papel da escola e da mediação que definimos como pedagógica e que discutiremos mais adiante.



(...) ele é muito agitado (...) muito nervoso (...) e ele não sabe se comunicar muito bem... ele confunde... por exemplo... o feminino com o masculino... ele não sabe definir... o que mais? A segunda pessoa... as vezes ele fala “eu”, ele fala “ele”. Ele tem esses (...) esses atrasos, né? Mas eu acho que com o tempo ele vai superar isso (...)

(Entrevista com o pai em 14 de maio de 2014)

(...) no começo ele tinha muito (...) essa questão da socialização... ele não socializava com os amigos, ele não conversava, ele não conseguia abraçar (...) ele tinha receio de que alguém sentasse perto dele(...) ele ficava incomodado... ele se sentia muito incomodado com esse contato... eu percebi...

(Entrevista com a professora em 20 de maio de 2014)¹⁶



16 Extraído de AZEVEDO, C. A. 2014. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde. UNIFESP

No texto acima, parte de fala coletada em uma pesquisa de mestrado, um pai e uma professora falam sobre uma criança. Falam de agitação, nervosismos, dificuldade de comunicação, de auto referência, de socialização, de contato físico. Falam do que é nomeado pelo pai como “atrasos”.

Os *atrasos* são apontados como características da criança. Na escola e em nossa sociedade que visam a competência e a produtividade, de uma forma geral, atrasos implicam ou resultam em dificuldades de atender as demandas sociais, de envolver-se e de **desenvolver-se** com/na cultura, o que suscita uma avaliação negativa de quem os tem, sua estigmatização como atrasado, com dificuldade, difícil. Atrasos, déficits, dificuldades, compreendidos como inerentes à criança, quase nunca são discutidos como resultantes das relações da criança com a família, da criança com a escola, da criança com seu meio cultural.

No princípio do século passado, as ideias de Vygotsky opõem-se às formas naturalistas e/ou deterministas de pensar o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Opõem-se as ideias correntes de que o desenvolvimento dessa pessoa seja determinado apenas por suas condições orgânicas, por sua herança genética ou apenas pelas determinações do meio. Do ponto de vista desse pensador, no processo de desenvolvimento de todas as pessoas, as condições biológicas de existência (o orgânico) estão em estreita e permanente relação com as condições sociais de existência, com o meio social.

Vygotski compreende o desenvolvimento humano como um processo de conversão (também dita “internalização” ou “apropriação”) das práticas sociais em possibilidades de funcionamento psicológico. Esse funcionamento orienta as ações físicas e mentais, reconstruindo no plano interno da pessoa, as formas de (*inter*)ação, de relação social que ela vive com seu grupo cultural, num dado momento histórico. Por isso podemos entender que a história e a cultura definem a dimensão social de desenvolvimento de cada sujeito e porquê dessa perspectiva o desenvolvimento humano é compreendido como um processo social.

Nesse processo de conversão do social em possibilidades individuais de ação, os aprendizados mobilizam o desenvolvimento. Esse, em suas mais diversas formas, está atrelado às interações da criança com seu ambiente, com os outros em seu entorno, com os instrumentos técnicos e simbólicos de que dispõe, enfim, com sua cultura. A qualidade dessas interações, assim como os elementos culturais passam a fazer parte das aquisições da criança, de seus aprendizados definido a qualidade de sua relação com o mundo e consigo mesma.

Só esses argumentos já nos permitem entender porque é tão importante enriquecer a escola com a diversidade das crianças, assim como garantir a participação das crianças com deficiência na escola.

Esses argumentos exigem explicar que nas ideias de Vygotsky a relação da criança/da pessoa com o meio social, com o mundo próximo e distante dela, não é uma relação direta, é uma relação mediada pela cultura definida pelo que compartilhamos com os outros, através da linguagem (sistemas simbólicos). A cultura, enquanto instrumento mediador é matéria do funcionamento psicológico, o que o alimenta, mobiliza e continuamente reorganiza.

Na perspectiva de Vygotsky, a ideia de desenvolvimento, se refere ao processo de constituição de processos psicológicos superiores, esse processo ocorre via contínua apropriação-reelabora-

ção dos instrumentos mediadores socialmente disponíveis. Neste processo formas mais avançadas de ação vão se constituindo, através da transformação das bases existentes e da criação de novas inter-relações funcionais. O desenvolvimento pode ser entendido como a contínua transformação de todo o funcionamento mental.

Destacando da ideia de desenvolvimento, a ideia de “apropriação-reelaboração dos instrumentos mediadores socialmente disponíveis” podemos aprofundar a ideia de relação mediada com o mundo e destacar a importância da **função mediadora** da linguagem (sistema simbólico que inventamos para ampliar essa relação) e do **outro** – dos nossos pares, semelhantes ou distintos de nós. “Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”, diz Vigotski (2000, p. 56).

Smolka e Nogueira (2002, p. 82), estudiosas das ideias de Vygotsky explicam que a ideia de mediação não pode ser entendida como circunstância, ou seja: como algo que só ocorre quando se pode observar e descrever a relação direta entre as pessoas. Ou seja: a mediação ocorre mesmo quando “não implica a presença visível, a participação imediata do outro”. No convívio com outros homens, nós estamos sempre ao mesmo tempo mediando e sendo mediados pela cultura que nos envolve, compartilhando aprendizados. Dessa perspectiva, os atrasos, as dificuldades de aprendizagem não são enfocadas como inerentes à criança, mas às suas condições de ação no contexto das relações sociais, e as possibilidades de desenvolvimento de qualquer criança/pessoa resulta da sua possibilidade de pertencer e participar das práticas sociais.

É nas relações humanas, que nós encontramos o material, as ferramentas e os modos de nosso desenvolvimento. Nossa participação em diferentes contextos institucionais: a escola, a família, a comunidade etc. nos permite construir conhecimentos e valores (morais, éticos, estéticos, econômicos), assim como modos de ser naquele grupo, práticas sociais já estabelecidas (comer com talheres, estudar, votar etc.) é nesse processo que os *órgãos* das funções psicológicas – os sistemas funcionais cerebrais - vão sendo formados, ou seja, que as nossas formas e possibilidades de ação psíquica (cognitiva, motora emocional) vão se constituindo.

Ocorre, na perspectiva das ideias do autor, uma síntese entre os aspectos orgânicos (biológicos) e os aspectos psicossociais em jogo na vida do sujeito. Como explica Leontiev (1991, p. 113) “as crianças não nascem com órgãos preparados para cumprir funções que representam o produto do desenvolvimento histórico do homem. Estes órgãos desenvolvem-se durante a vida da criança, derivam da sua apropriação da experiência histórica”, ou seja, não podem se desenvolver, antes ou independentemente da relação com o outro, na vida em sociedade.

Van der Vee e Valsiner¹⁷, explicando argumentos de Vigotski e Luria¹⁸, explicam que as pessoas não apenas possuem ferramentas mentais, elas também são possuídas por elas. O domínio

17 René van der Veer e Jaan Valsiner são pesquisadores e autores do livro *Understanding Vygotsky – a Quest for Synthesis* publicado na Inglaterra em 1988 e traduzido e publicado no Brasil, pela primeira vez, com o título *Vygotsky – uma síntese* em 1996 pelas edições Loyola (São Paulo). Trata-se de uma biografia que apresenta síntese da obra e principais ideias de Vygotski.

18 Alexander Romanovich Luria (1902 - 1977) foi um famoso neuropsicólogo soviético. Estudou ciências sociais, psicologia e medicina. Doutorou-se em pedagogia e ciências médicas. Se especializou em psicologia do desenvolvimento e neuropsicologia. Foi, juntamente com Vigotski e Leontiev, um dos fundadores de psicologia histórico-cultural (que tem como cerne as ideias de Vigotski), com base na qual realizou trabalhos de pesquisa e desenvolveu teorizações sobre as relações entre funções superiores/o desenvolvimento humano e sistema nervoso central, com destaque para o papel da linguagem nesses processos.

dos meios culturais – a fala em particular – não são externos a nossas mentes, mas crescem dentro delas, criando, desse modo, uma “segunda natureza”, ou seja, transformando a base biológica de nossa atividade mental.

Essas ideias são a base da abordagem vigotskiana sobre o desenvolvimento e a educação de pessoas com deficiência. No Livro Fundamentos de Defectologia e em outros textos que compõem sua obra, ele argumenta: **as leis que regem o desenvolvimento da criança com deficiência são as mesmas que regem o desenvolvimento de todas as crianças.**

No livro referido, em textos escritos no princípio do século XX, Vygotsky discute a importância de se considerar o desenvolvimento, quando da existência de qualquer forma de deficiência como um desenvolvimento peculiar, pois resultante de modos diferentes da pessoa (com uma deficiência) relacionar-se com o mundo. Nessa obra, nos muitos textos sobre a educação e o desenvolvimento de pessoas com deficiência mental, surdez, cegueira etc esse autor nos permite superar a ideia de que na existência de “defeitos” biológicos, as crianças têm todo o seu desenvolvimento direta e totalmente determinado por causas orgânicas.

Ele também argumenta que no processo de desenvolvimento humano e, mais especificamente no desenvolvimento marcado pela existência de deficiência, as dificuldades que surgem na realização das funções elementares/biológicas podem ser transformadas por formas alternativas de ação – os chamados processos compensatórios. Essas formas alternativas de ação tanto podem se expressar como formas “positivas” de desenvolvimento, quanto como dificuldades distintas ou maiores (formas “negativas”), visto que a compensação também pode conduzir ao aumento de sintomas.

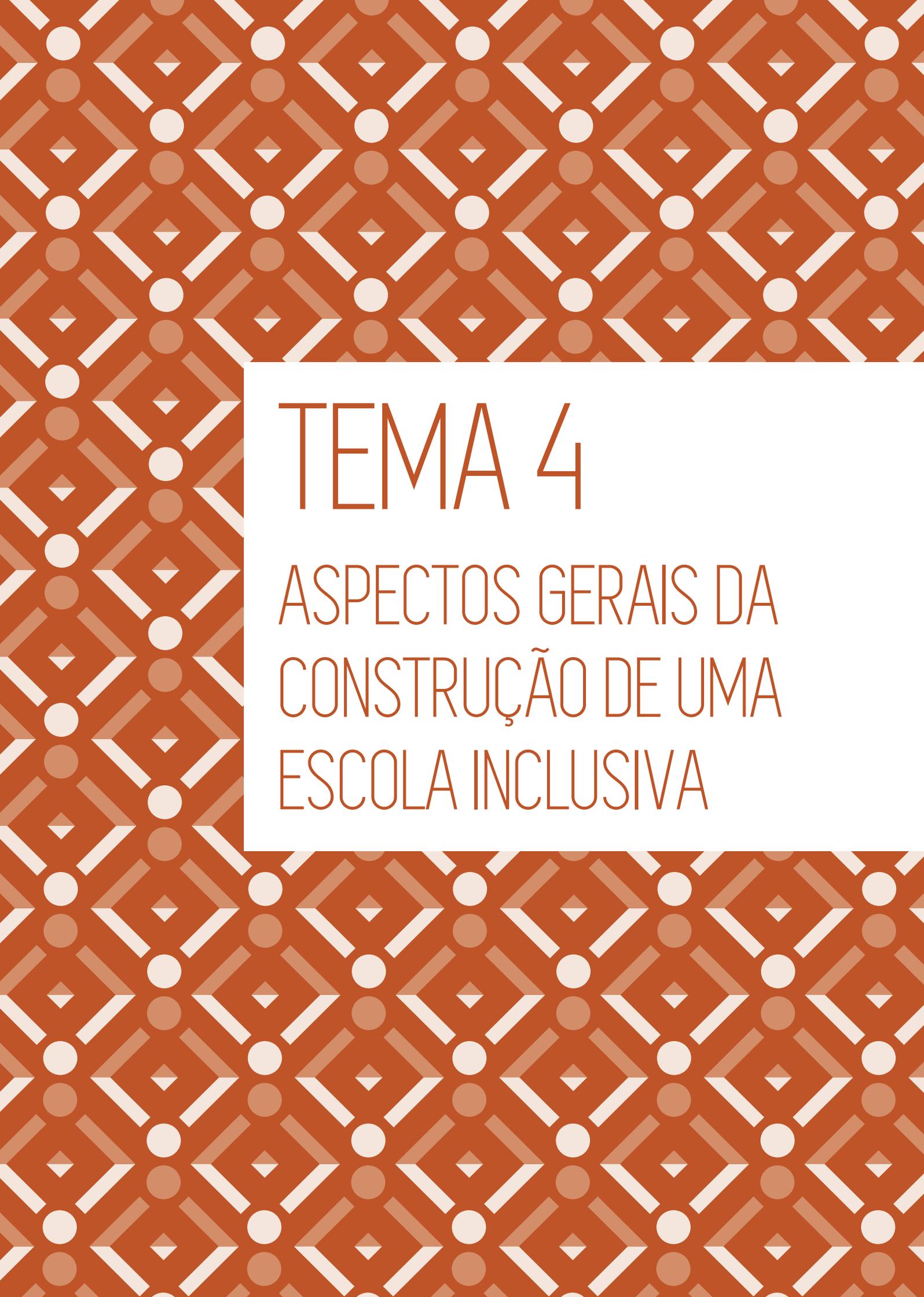
Dessa perspectiva, qualquer que seja o resultado da compensação, de emergência de formas alternativas de ação o desenvolvimento dificultado pela existência de uma deficiência constitui um processo criador, ou seja, de construção e reconstrução da personalidade da criança/pessoa, sobre a base da reorganização de todas as funções e da formação de novos processos originados das vias surgidas em consequência da própria deficiência (sempre considerada em sua relação com as condições externas de vida da criança).

Assim, Vygotsky retoma a ideia de desenvolvimento como processo que relaciona dialeticamente as dimensões biológicas e sociais, ou seja: como um processo de síntese e mútua afetação entre essas duas dimensões. Ele argumenta que quando esse processo é marcado pela existência de deficiência as características orgânicas são transformadas pela formação de novas funções, nesse processo o que é orgânico e causa dos distúrbios não deixará de existir, mas será impregnado pela cultura, enfatizando dessa forma o papel das vivências sociais da criança para seu desenvolvimento, para a emergência de funções qualitativamente diferentes que têm sua origem nas vivências sociais da criança.

Para Carvalho (2006) essa visão nos permite contestar a ideia da deficiência como uma característica/condição apenas biologicamente definida, estática, irreversível e passível de mensuração. Para a autora, a perspectiva vigotskiana nos permite um novo enfoque que:

- privilegia os aspectos dinâmicos e as potencialidades que surgem e se realizam continuamente (das mais diversas formas) nas relações da criança/da pessoa com deficiência com o mundo;

- considera que é na vida social que a dimensão orgânica e os limites que possa impingir ao desenvolvimento da criança podem ser transformados: é na vida social da criança que ela encontra o material para a formação das suas funções internas e essas ganham forma no percurso do próprio processo de desenvolvimento, não dependendo apenas do caráter e da gravidade das formas de manifestação da deficiência (do que é organicamente dado), “mas também da forma como ocorre o desenvolvimento cultural da criança, da realidade social do defeito, das dificuldades que este provoca, dadas as condições socioculturais de existência da criança.
- enfatiza que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está diretamente relacionado às possibilidades de compensação e que essas possibilidades ganham forma nas interações da pessoa com deficiência com seu grupo social, com sua cultura”.



TEMA 4

ASPECTOS GERAIS DA
CONSTRUÇÃO DE UMA
ESCOLA INCLUSIVA

TEMA 4 – ASPECTOS GERAIS DA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Mediação pedagógica

(...) em muitos lugares a inclusão já é um trabalho de equipe. E isso faz toda a diferença.

A experiência de Roberta Martins Braz Villaça, da EMEB Helena Zanfelicci da Silva, em São Bernardo do Campo, na região metropolitana de São Paulo, comprova isso. Entre seus 24 alunos da pré-escola está Isabelly Victoria Borges dos Santos, 5 anos, que tem paralisia cerebral. Apesar do comprometimento motor, a menina tem a capacidade cognitiva preservada. Na escola desde o ano passado, ela participa de todas as atividades. “Os conteúdos trabalhados em sala são os mesmos para ela. O que eu mudo são as estratégias e os recursos”, explica a professora. Isabelly se comunica por meio da expressão facial. Com um sorriso ela escolhe as cores durante uma atividade de pintura. No parque, com a ajuda das placas de comunicação, decide se quer brincar de blocos de montar ou no escorregador. Nas atividades de escrita, indica quais letras móveis quer usar para formar as palavras e já reconhece o próprio nome. “Ela tem avançado muito e conseguido acompanhar a rotina escolar”, comemora a professora. Roberta não está sozinha nesse trabalho. Ela conta com o apoio diário de uma auxiliar, que a ajuda na execução das atividades, na alimentação e na higiene pessoal de Isabelly. Outra parceira é a professora do atendimento educacional especializado (AEE). Num encontro semanal de uma hora, elas avaliam as necessidades da menina, pensam nas estratégias a utilizar e fazem a adaptação dos materiais.

O texto que antecede esse tópico é parte de matéria publicada na revista Nova Escola sobre a Inclusão Escolar de crianças com deficiência. Na matéria “**7 professoras mostram como enfrentam esse desafio**”¹ uma das professoras falando sobre sua aluna com paralisia cerebral relata: “Os conteúdos trabalhados em sala são os mesmos para ela. O que eu mudo são as estratégias e os recursos”.

A fala da professora nos dirige diretamente à ideia de **mediação pedagógica**. Enfatizamos no tópico anterior que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada pela cultura. Para compreender essa afirmação, podemos tomar como exemplo, os marcos históricos constitutivos da educação de pessoas com deficiência no Brasil, referidos ao longo desse módulo. Esses marcos nos permitem perceber como a relação do campo da educação com as pessoas com deficiência sempre foi **mediada** pela cultura, ou seja, sempre, entre esse campo e essa população, se colocaram os saberes, o conhecimento científico, os termos da legislação enfim, os modos de significação que, em cada momento histórico, em cada cultura, incidiam/incidem sobre essas pessoas, definindo o que elas podiam ou não, que espaço a elas se destinava, quais os seus direitos, enfim, quem elas eram em cada momento para a sociedade.

1 Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/inclusao-7-professoras-mostram-como-enfrentam-esse-desafio-639054.shtml>

Também enfatizamos que, da perspectiva vigotskiana, as relações da criança com o mundo são sempre mediadas, ou seja, a educação começa antes das crianças chegarem à escola nas relações da criança com seu mundo próximo e distante, **informalmente** ou seja: em casa, na rua, na igreja - fora da escola. Entre a criança e o que se dá a conhecer, coloca-se a cultura conferindo sentido à vida, ao mundo. Como a cultura medeia a relação da criança com o mundo? Pela linguagem, no convívio com o outro – o social.

A mediação cultural tem lugar nos primeiros anos, principalmente no convívio com adultos ou pares mais experientes. A mediação do outro pode ser compreendida como o grande aparato que orienta a relação da criança com o mundo nos aprendizados e desenvolvimentos que esta relação suscita.

O outro compartilha com a criança formas culturais de ação. No contato com o outro mais experiente a criança encontra a possibilidade de confrontar seus modos pouco elaborados de ação e compreensão com modos já desenvolvidos, já estabelecidos em seu grupo e tempo: convencionais. Isso ocorrerá com a fala, com a escrita, com as regras sociais, com valores possibilitando o desenvolvimento de funções que oportunizarão, posteriormente, o aprendizado de conhecimentos mais elaborados.

Retomando a afirmação de Vigotski, já referida nesse texto: “as leis que regem o desenvolvimento da criança com deficiência são as mesmas que regem o desenvolvimento de todas as crianças” podemos entender que tudo isso acima destacado sobre a mediação, o papel do outro e da cultura no desenvolvimento, também vale para as crianças com deficiência.

Considerando o caráter mediador das relações humanas e seu papel nas mais diversas etapas de desenvolvimento, somos levadas a pensar na mediação que tem lugar na escola, considerando as especificidades dessa instituição e que o trabalho escolar tem relação direta com o entendimento do caráter social do desenvolvimento humano.

Smolka et al (2004), discutindo as relações de ensino aprendizagem e o desenvolvimento na escola, retomando as ideias de Vygotsky, explicam que

“

Isso nos leva a conceber o desenvolvimento e educação como intrinsecamente entretecidos já que na condição humana, apresenta-se não a possibilidade de educar, mas a **intenção de ensinar**. (Smolka, 2007).

”

Quando falamos de intenção de ensinar, nos referimos à medição **pedagógica** – a intervenção organizada com o objetivo de ensino, a necessidade de definir expectativas, objetivos e estratégias de pôr em relação ao que achamos que as crianças devem aprender e o que elas nos dizem que querem aprender; o que sabemos sobre o que queremos ensinar, o que devemos saber sobre o que podemos ensinar, o que as crianças já sabem sobre isso etc.

A intenção de ensinar exige a ação/o trabalho pedagógico, mas de forma alguma anula a possibilidade e a necessidade de educar no espaço escolar.



Voltando nosso olhar para a educação escolar de crianças e jovens com deficiência não podemos perder de vista o caráter **mediador** das práticas pedagógicas e o caráter **pedagógico** das mediações que realizamos. Para enfatizá-lo podemos retomar as considerações até aqui apresentadas sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento na existência de deficiência, a importância conferida a qualidade de participação da pessoa com deficiência na vida social e, também, a necessidade de consideração de suas especificidades como o que conduz à busca de diferentes estratégias, de oferta (e até produção) de diferentes recursos, do uso de instrumentos auxiliares, previamente pensados e organizados pelo professor.

Frente a criança com deficiência, tanto quanto com as outras crianças, a mediação de caráter pedagógico, que tem lugar na escola ou no AEE, exige planejamento. Planejar, por sua vez, exige a organização de uma proposta de ensino em termos de objetivos e meios de sua efetivação: os recursos necessários. O planejamento integra a elaboração de objetivos que consideram o que a criança já sabe e o que ela precisa saber, a disponibilização de materiais, a organização dos espaços e tempos de aprendizagem e, quando falamos de estudantes com deficiência, a necessidade de garantir a acessibilidade. Por sua vez, a acessibilidade não pode ser reduzida apenas à possibilidade de domínio do espaço físico e de acesso e uso de artefatos materiais, ter acesso também significa participar e compreender o que socialmente organiza o convívio escolar, conhecer e compartilhar as pretensões de ensino e aprendizagem subjacentes ao que é proposto a cada dia.

Na ausência ou disfunção de visão ou audição, de comprometimento psicomotor ou de elaborações mentais é preciso criar condições de participação que contribuam para que esse aluno tenha acesso aos jogos, aos materiais, aos “cantos/recônditos” da escola, aos lugares específicos, aos portões etc e, principalmente aos modos de organização do convívio social: o que pode ou não, quando, como, por quê, com quem, o que pode ser usado etc

Frente a criança com deficiência, as intervenções de ensino podem ser mais assertivas, ou seja, precisam ser planejadas para oferecer/usar instrumentos externos (a palavra, um conceito, um objeto, um material que o outro oferece, fazer uso de tecnologia assistiva) de forma que não restrinja suas ações, mas sim que a ampliem, permitindo que ela aprenda e transforme suas possibilidades de ação externa e sobre ela mesma.

Com esses alunos, a **mediação pedagógica** – intervenção organizada, sistemática e mais dirigida, não apenas resulta do planejamento prévio de atividades e da disponibilização desses recursos, mas da intenção de ampliar as possibilidades de sua participação nas relações de ensino/aprendizagem vividas na sala e na escola, com todas as crianças.

Nessa direção, é preciso que os modos diferentes e também os limites de ação do aluno com deficiência sejam considerados pelo professor e pela gestão da escola. A mediação pedagógica, na abordagem desse aluno, se concretiza pela constante recriação de estratégias, da inter-relação entre recursos e atividades, e possibilidades de ação do professor e do aluno, aspectos sempre em transformação. Mas é preciso estar **atento**, pois considerar as especificidades desses alunos não corresponde à criação de formas *isoladas* ou *esporádicas* de intervenção. A sistematização exige atenção contínua às respostas que esses alunos nos dão, respostas que, às vezes, podem fugir à norma, ao padrão. É preciso significar suas respostas no contexto de seu

direito à participação e de suas especificidades. Dessa perspectiva, a atenção às suas demandas específicas não significa isolar a criança a partir de estratégias que, quando a atendem, a distanciam do grupo e a discriminam.

Como vimos acima, em referência à Glat e Fernandes (2005), “não se trata de importar métodos e técnicas especializadas para a classe comum, mas sim, de construção de um sistema de suporte permanente e efetivo à escola, para que esta possa promover a aprendizagem dos alunos com deficiência ou outras características peculiares de desenvolvimento”. Em outras palavras, na ação escolar junto a essas crianças, é preciso buscar formas de trabalho que transformem concepções e práticas do professor frente a todas as crianças.

Voltamos ao texto de Smolka e colaboradoras (2007), já acima citado, para enfatizar que nas relações de ensino, a **mediação** pensada, sistematizada - **pedagógica** -, é orientada pelo compromisso social de ensinar. Para as autoras, o ensinar e o educar não se separam e, dessa perspectiva, a cultura escolar e as falas do educador são perpassadas não apenas pelos conhecimentos formais a serem ensinados, mas também pelo valor que esse conhecimento tem na/para a vida (SMOLKA, et. All, 2007).

Princípios da Cultura Inclusiva no âmbito da Comunidade Escolar

Cultura escolar inclusiva

Leia o texto: O Papel do Diretor Escolar na Implantação de uma Cultura Educacional Inclusiva² das autoras Claudia Lopes da Silva & Maria Isabel da Silva Leme.

O texto aborda com propriedade o papel do diretor escolar na constituição de uma cultura escolar inclusiva; examina os conceitos de cultura escolar, educação inclusiva e ambiente inclusivo e conclui que a democratização da gestão e a educação inclusiva se encontram estreitamente relacionadas, sugerindo a estreita relação entre escola inclusiva e escola democrática.

“Aí o papel da gestão é fundamental. Como a gente já sabia que vinham esses alunos com antecedência, a gente foi conversando e discutindo no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) sobre essas crianças... mostrando para o professor que ele é capaz, que eles vão ter o suporte... se já coloca esse aluno com deficiência como um estereótipo, como uma carga, aí é claro que o grupo todo.... Qual é o seu olhar para esse aluno? Eu acho que isso é importante também”. (Depoimento de diretora)

Fragmento do texto: O Papel do Diretor Escolar na Implantação de uma Cultura Educacional Inclusiva (Silva e Leme, 2009).

Veja o artigo no link <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n3/v29n3a06.pdf>



O que estudamos sobre desenvolvimento humano e sobre o papel da educação escolar – mediação pedagógica, exige a compreensão da ideia de **cultura escolar** e, mais especificamente, de construção de uma **cultura escolar inclusiva**.

O termo cultura vem do latim: *colere* que significa cultivar. Na atualidade, no senso comum, usamos o termo cultura com referência às realizações materiais e aos aspectos espirituais de um povo: tudo o que é/foi feito pela humanidade: artefatos, objetos, ideais e crenças. Assim, podemos definir cultura como um complexo de ideias e práticas constituído pelos conhecimentos, as artes, as crenças, as leis, os reguladores morais, os costumes e os hábitos e aptidões construídos e transmitidos (reconstruídos) pelos homens ao longo se sua história.

O homem nasce no convívio com a cultura de seu grupo através das relações com a família e com seu grupo social. Cada um se apropria desse conjunto de ideias e práticas, a herança cultural da espécie. Esta é transmitida de acordo com as condições e modos de organização social, econômica e política de cada grupo. Dessa forma, cada homem ao tornar próprio os conhecimentos, hábitos, disposições éticas e morais etc, também os transforma. Nesse processo, cada um e cada grupo contribui para a permanente e contínua (re)produção do que chamamos cultura.

Dessa perspectiva, a cultura não é algo estanque, distante, dicotomizado da vida das pessoas, registrado nos livros e nas leis. **A cultura é vivida por cada de um de nós**. Diariamente produzimos e reproduzimos conceitos, valores, hábitos etc. Às vezes, apenas reproduzimos aspectos da cultura: hábitos, disposições morais etc e isso pode ocorrer mesmo quando já temos dispositivos (novos conhecimentos, novas leis) que nos permitem reconstruir ou mesmo produzir novas formas de ação, de relação com o mundo.

Nessa direção, o que já estudamos nos permite enfatizar a necessidade de questionar os modos de organização da escola, de desnaturalizá-los, pois se o processo de desenvolvimento humano e, como parte dele, a relação com o conhecimento não são processos naturais, mas sociais -porque ganham forma na relação de cada sujeito e cada grupo com seu mundo-, podemos nos perguntar sobre como se organiza o mundo escolar, o mundo de ensinar e aprender, de educar e se educar.

Apenas a partir dos anos 80 e 90 do século passado, nas pesquisas sobre o campo da educação, se destaca a ideia de cultura escolar. Essa ideia, oriunda do campo da sociologia da educação é desenvolvida, mais especificamente, pela ‘sociologia dos estabelecimentos escolares’ ou ‘sociologia da organização escolar’.

Da perspectiva desse campo de estudos, podemos entender que as escolas se constituem em territorialidade espacial e **cultural**, na qual, se expressam dimensões pessoais, simbólicas e políticas, mobilizadas pelos atores educativos, por aqueles que participam interna e externamente da vida escolar (NÓVOA, 1999, p. 16). Esses estudos exigem o reconhecimento da existência de uma cultura própria da escola, ou seja: que a escola como instituição tem forma particular de organização definida pela relação entre fatores diversos, internos e externos. Essa cultura particular, que é (re)produzida mais ou menos por cada escola, tem características de base relacionadas à história da instituição escolar, aos seus objetivos de fundação e também às mudanças que socialmente lhe foram demandadas ao longo dessa história.

No Brasil, nas últimas décadas, essas características de base são revolvidas, problematizadas, desconstruídas: o modelo escolar até pouco tempo atrás vigente, já não atende às novas formas de organização social e, na escola, se impõe a necessidade de convívio com novas demandas e de construção de novas práticas para atendê-las. Assim, a cultura escolar ainda integra características que perfazem a escola desde sua fundação contestadas pelo que, na atualidade, se coloca como necessidade de mudança. Pensemos juntos em quantas mudanças precisam ser assimiladas pela escola: a nova ordem política econômica exige modelos de gestão que convoquem à comunidade à participação; as transformações culturais demandam o reconhecimento de novas configurações familiares, de novas formas de pensar questões como gênero, raça etc.; o avanço científico exige o uso e a consideração do papel desempenhado pelas novas tecnologias etc.

Dessa perspectiva, quando pensamos em como construir uma escola inclusiva, estamos pensando em como construir uma **cultura escolar inclusiva**. Uma cultura inclusiva fomenta e faz prevalecer princípios educacionais, nos quais, os modos de conceber a educação se relacionam diretamente com a ideia de mediação pedagógica, ou seja, trabalha-se com a ideia de que a escola enquanto instituição mediadora desempenha um papel social -político pedagógico- preponderante.

Em tópico anterior, fizemos menção ao “**Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**” publicado pelo Ministério da Educação destacando o que é proposto como “visão sistêmica da educação”, uma visão que busca superar a oposição entre **educação regular e educação especial**, o que podemos significar como a necessidade de superar a ideia de que há ou deve haver uma educação brasileira que pode excluir as crianças que são objeto da educação especial.

Retomando e resumindo o que já estudamos desde o princípio desse módulo, podemos dizer que o Estado brasileiro, no campo da educação, está atento aos movimentos sociais, aos direitos humanos e à assunção dos compromissos necessários ao atendimento educacional de qualidade a todas as crianças, ao acesso e a permanência de todos na escola. Isso exige a ação do Estado e o engajamento dos que fazem o campo da educação na construção de ambientes escolares que concorram para a ampliação de possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento (acadêmico e social) de todos os estudantes, em todas as modalidades de ensino. Essa ideia ultrapassa o campo escolar e exige uma mudança do campo da educação em termos de ideário e objetivos.

De acordo com Sílvia e Leme (2009)

“

não se pode pretender que a mudança da cultura escolar não seja afetada pelo sistema a que a escola pertence. Os sistemas devem não só deixar clara essa mudança em termos de princípios, mas principalmente adotar ações coerentes com a inclusão escolar como fundamento.

”



Frente a esses argumentos, no que concerne aos estudantes com deficiência, é preciso criar condições de escolarização compatíveis com a meta de inclusão plena para as pessoas com deficiência, assumida pelo Estado brasileiro e delegada aos sistemas de ensino. Para isso, é necessário reorganizar condições de formação de professores e gestores, superar os modos de organização da educação pautados em uma educação especial separada da educação comum, fomentar currículos de forma a garantir o acesso e permanência de alunos com deficiência da educação básica ao ensino superior.

Devemos entender que o processo de construção de uma escola inclusiva é, ao mesmo tempo, político e pedagógico, exigindo que as diversidades e diferenças de todas as crianças afetem a escola transformando-a. A ideia de educação inclusiva, perpassa todas as dimensões da escola exigindo a transformação dos modos de conceber sua ação, seus limites e possibilidades na relação com o movimento social em prol dos direitos de todas as pessoas.

Retomando o que estudamos nos módulos anteriores podemos atentar para as relações interpessoais nas quais os seres humanos se constituem e, considerando o nosso objetivo de estudo, pensar na relação entre estrutura **social**/estrutura **mental** no âmbito da educação formal e na escola como seu cerne, enquanto instituição de ensino. O processo de construção de uma cultura escolar inclusiva é diário e permanente.

O que já estudamos também nos convida a lembrar que as funções mentais, nossos modos individuais de ação psicológica, são relações sociais internalizadas: “o que foi inicialmente uma relação entre pessoas passa a funcionar como modo de relação do sujeito consigo mesmo” (Vigotski, 2000).

Dessa perspectiva podemos entender que sendo a escola uma instituição social e historicamente construída, os modos de ensinar e aprender não apenas refletem os modos socialmente organizados de ação, mas também os refratam, ou seja, pode rompê-los, levá-los em outra direção e, neste processo, de (re)produção do socialmente vigente, a cultura escolar exerce papel preponderante na constituição de modos de ação individual e coletiva.

Dessa perspectiva, devemos lembrar que uma cultura escolar inclusiva não pode negar ou anular os conflitos sociais que perpassam a escola. A atenção à diversidade social e às diferenças que caracterizam grupos humanos e alunos específicos exige a atenção ao preconceito, à discriminação e aos embates que surgem quando objetiva-se fazer prevalecer a igualdade do direito à educação, aos bens culturais. Construir uma cultura escolar inclusiva exige a busca de compreensão dos conflitos e seu enfrentamento, não se pode esperar apenas relações harmoniosas e de caráter pedagógico homogêneo.

Se compreendemos, à luz do que nos aponta Smolka et al (2006) que “os modos de aprender não são características individuais, mas são criados nas relações de ensino e, são, portanto, produção e compromisso social”, podemos supor que a imersão em uma escola onde prevalece uma cultura inclusiva pode possibilitar a cada um e a todos que a constituem, a construção de uma ética e de uma moral pautadas no reconhecimento das diferenças humanas, no direito de todos aos bens culturais. Dessa perspectiva, na instituição escolar, todos, e principalmente os educadores, estão socialmente comprometidos com um projeto que é político e pedagógico: construir uma escola de qualidade para todos: os que lá estudam e os que lá trabalham.

Sílvia e Leme (2009) discutindo o papel do gestor no processo de construção de uma escola inclusiva, apresentam argumentos nesta mesma direção

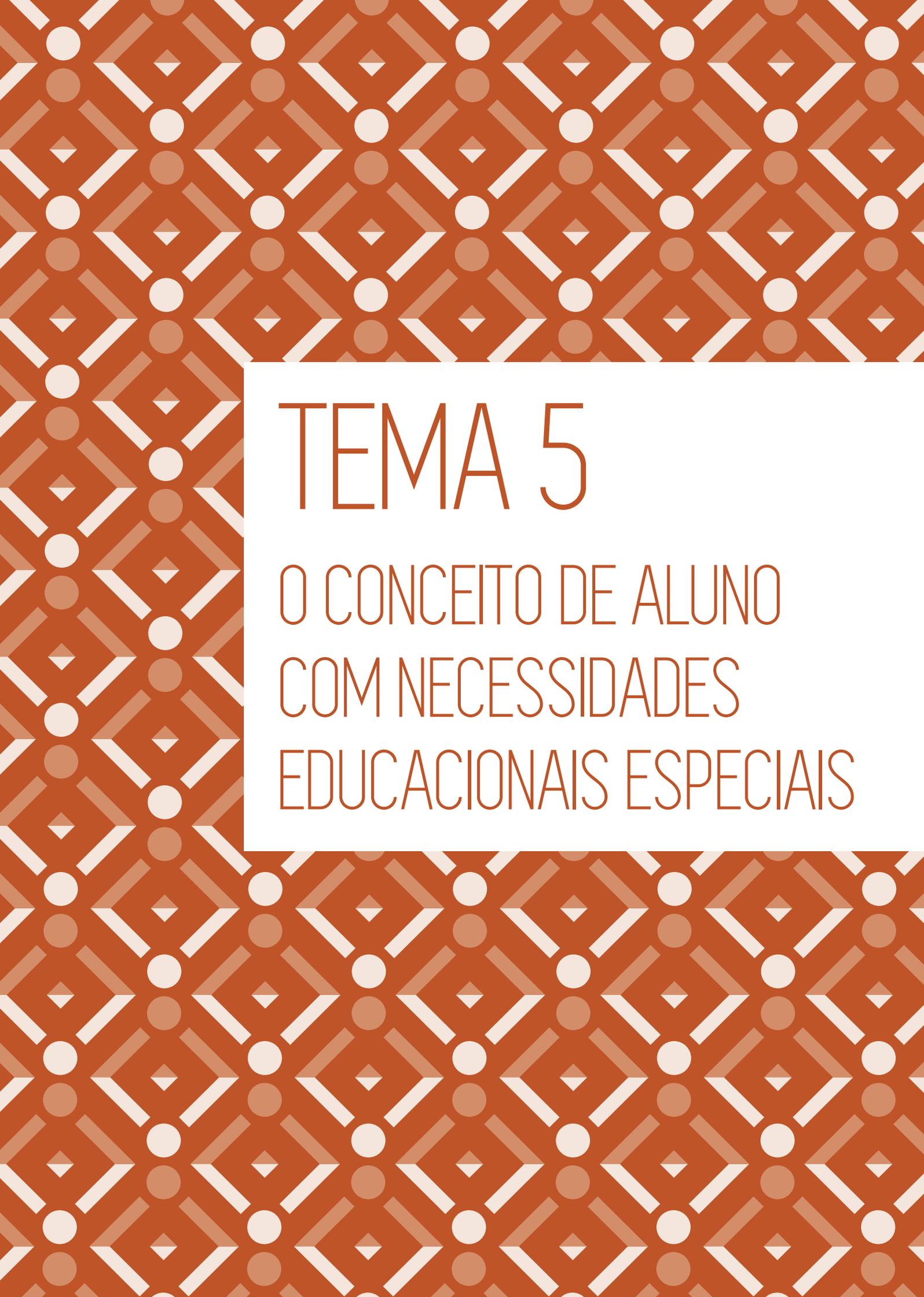
“

Para que a inclusão de crianças com deficiência ocorra de modo sensível às necessidades de todos os envolvidos no processo educativo, é necessário um ambiente que considere as relações estabelecidas entre as pessoas, e não apenas as questões estruturais. Logicamente, pensar em um ambiente inclusivo conduz à ideia de acessibilidade arquitetônica, mas não é essa a tônica, e sim, as relações estabelecidas na escola. É interessante destacar também que o ambiente inclusivo independe da presença de crianças com deficiência, sendo antes de tudo um espaço onde se privilegiam as relações humanas. A implantação de tal ambiente demanda mudança da cultura institucional, uma das tarefas mais profundas e difíceis que uma organização pode enfrentar. Cada escola é um caso único de cultura institucional, fruto de um processo histórico, a ser repensado caso se almeje mudança.

”

Assim, podemos concluir que a construção de uma escola inclusiva, exige trabalho diário e contínuo e o compromisso de todos os que fazem a escola. Nesse processo, o gestor exerce papel central, lhe competindo fortalecer, principalmente, a ideia de que a escola é de todas as crianças. O que exige desse profissional uma posição coerente com aquilo que demanda da comunidade escolar (de professores, famílias e crianças) e a busca do conhecimento e apoio que orientem sua ação e permitam que a escola, com propriedade e apoiada pelos sistemas educacionais externos, possa incentivar e apoiar internamente, práticas educacionais para todos. Cabe ao gestor dar ao tema a importância que este tem no projeto político pedagógico da escola e, compreendendo-o e enfrentando-o como um desafio, empreender ações que suscitem, fomentem a inclusão escolar de alunos com deficiência.





TEMA 5

O CONCEITO DE ALUNO
COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS

TEMA 5 – O CONCEITO DE ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Objetivos

Neste tema tratamos do conceito de aluno com necessidades especiais e como esse termo foi historicamente incorporado à área da educação especial no Brasil. Abordaremos o conceito trazendo alguns documentos oficiais em que ele é apresentado, assim como as críticas e controvérsias que envolvem o seu uso no campo educacional. Apresentaremos alguns autores que discutem as várias nomenclaturas utilizadas para designar a pessoa que possui alguma deficiência e como o uso corriqueiro das expressões sofreram mudanças ao longo do tempo. Acreditamos que a discussão sobre os conceitos e nomenclaturas possa colaborar para a reflexão sobre os desafios conceituais e terminológicos implicados quando se assume efetivamente a concepção de uma educação na perspectiva inclusiva.

Em uma pequena cidade do interior do país, as crianças estão reunidas em sala para a lição do bimestre: as primeiras letras. Algumas delas já conheceram em casa o alfabeto inteiro, outras se distraem com as conversas e brincadeiras, algumas não tiveram acesso à educação infantil e se esforçam para superar o tempo perdido. Muitas são negras e indígenas, outras são brancas; há as que têm o estojo cheio de canetas coloridas e também aquelas que não tinham nada para o café da manhã em casa. Entre elas está uma criança surda e outra com síndrome de Down. Todas são diferentes entre si, mas iguais em um aspecto: precisam aprender.

Matéria de Svendla Chaves sob o título de “Inclusão para todos” para a revista Escola Pública. Acesse em: <http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/37/inclusao-para-todos-308482-1.asp>

Tendo como base o trecho retirado a Revista Escola Pública, e lendo o texto a seguir, vamos tentar fazer uma reflexão sobre o que cada uma das crianças com deficiências citadas na notícia, pode necessitar em seu dia a dia na escola em que estão matriculadas. Nesse caminho surge a seguinte questão: Você já parou para pensar sobre o termo “necessidades educacionais especiais”? Essa parece ser uma expressão que se tornou bastante usada pela maioria dos educadores, no meio acadêmico e também fez parte de vários documentos oficiais brasileiros. Muitas pessoas interessadas em estudar mais profundamente a questão das escolas inclusivas, quando se deparam inicialmente com tal expressão poderão trazer outros questionamentos como:

Quem, de fato, é o aluno com necessidades educacionais especiais?

Aluno com necessidades educacionais especiais não é aluno com deficiência?

Ter um aluno com necessidades educacionais especiais na sala regular não vai prejudicar os demais alunos?

Como agir com um aluno que apresente necessidades educacionais especiais?

O que é uma necessidade educacional especial?

A expressão “necessidades educacionais especiais” foi recebida pelos sistemas educacionais como um grande “achado” para abarcar toda uma gama de questões ligadas a educação especial. Passo a passo tal expressão saiu dos muros institucionais e passou a fazer parte do senso comum e se popularizou socialmente. Não é de se estranhar que tal denominação tenha se popularizado. Com a proposta de superar a forma negativa com que eram tratadas as pessoas com deficiência no passado, que historicamente foram chamadas de portadores de deficiências, excepcionais ou pessoas especiais, sem contar outros termos que foram banidos do jargão popular por estarem circunscritos numa aura de negatividade, pejoratividade e inferioridade, tal expressão foi capaz de ampliar um leque de alunos a serem recebidos pela escola e beneficiados pelo apoio especializado. Se fizermos uma busca rápida na história vamos nos deparar com esses diferentes termos para nomear a pessoa com deficiência. Não é incomum em manuais médicos e psicológicos, assim como em outros livros ligados a esse campo, encontrarmos palavras como retardados, idiotas, débeis mentais, necessitados, inválidos, mongoloides, e anormais, dentre outros. Para superar essas nomenclaturas, tivemos o surgimento de uma nova terminologia necessidades educativas especiais”, mas como será que tal conceito apareceu?

No Brasil, no final do século XX, começou a ocorrer o fortalecimento das discussões sobre os direitos das pessoas com deficiência e o prenúncio de várias mobilizações políticas, sociais e educacionais fomentadas pelos discursos de organismos e leis internacionais e pela possibilidade de aplicação de novas perspectivas de aprendizagem a partir de avanços tecnológicos em várias áreas do conhecimento. No bojo dessas discussões, Lopes (2014) afirma que a terminologia necessidades educacionais especiais apresentou-se, a partir da década de 1990, com uma gama de diferenciações nos documentos oficiais brasileiros ligados à educação especial, tais como: “portadores de necessidades especiais, educandos com necessidades educacionais especiais e alunos com necessidades educacionais especiais, malgrado apresentarem alguma diferença quanto à supressão ou troca de palavras, apontam para o atendimento dessas necessidades (...) (p. 742).

Segundo Marquezan (2008), no discurso da Constituição de 1988 a expressão para tratar de pessoas com deficiência era “portadora de necessidades especiais”. Para o autor o termo “portador” tem um forte vínculo com a área da medicina, com uma característica clínica, possuindo um “sentido de portar ou conduzir, trazer consigo ou em si; que hospeda e transmite algo nocivo; que pode contagiar. Com esse efeito de sentido, a designação “portadora” atualiza uma memória associada à doença, à dor, ao sofrimento, à rejeição, à morte.” (p. 473). O autor ainda acrescenta que na expressão “portadora de deficiência”, a palavra “deficiência” pode ser compreendida pelo sentido de contagiosa.

Já o termo necessidades educacionais especiais segundo Marchesi (2004), apareceu pela primeira vez em 1978, no Relatório Warnock, documento encomendado pelo Secretário da Educação do Reino Unido e que inspirou importantes formulações no campo da educação especial, tanto na Inglaterra como em outras várias partes do mundo. Contudo, a expressão necessidades educativas especiais, tomou força mundialmente com o advento da Declaração de Salamanca, de 1994, a qual considera que:



“

(...) a expressão ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam a deficiências ou dificuldades escolares. (...). Neste conceito, terão que se incluir crianças com deficiência ou superdotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (1994, p.15).

”

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, no final do ano de 1999, o Governo Federal apresentou as “Adaptações Curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação de alunos com necessidades especiais”, fazendo uso da expressão para se reportar às crianças e jovens com necessidades decorrentes de suas dificuldades de aprendizagem, ou ainda por possuírem um nível superior de capacidade intelectual, o que também demanda cuidados educacionais especiais.

A Resolução CNE No. 02, de 11 de setembro de 2001 define os educandos com necessidades educacionais especiais como aqueles que apresentam:

“

dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares”; vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; “dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis”; “altas habilidades / superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

”

Fazendo um apanhado histórico do surgimento e uso do termo necessidades educativas especiais, Marchesi (2004) aponta quatro de suas características:

1. Diz respeito a um grupo específico de alunos

Os estudantes com deficiência ou com dificuldades específicas de aprendizagem podem apresentar necessidades educativas de vários tipos e em níveis diferentes nos mais distintos momentos de escolarização.

2. É um conceito relativo e contextual

Ao avaliar as necessidades educacionais de aluno, deve-se considerar o contexto (amigos, família e escola) no qual se desenvolve as aprendizagens e, nunca apenas no sujeito que apresenta a dificuldade. Espaços diferentes de desenvolvimento vão gerar dificuldades específicas. Por exemplo, o tipo de ensino que cada escola oferece pode gerar mais ou menos dificuldades para cada aluno.

3. Faz referência principalmente aos problemas de aprendizagem dos educandos na escola

Ao se referir às dificuldades de aprendizagem na escola e evitar o termo deficiência, o conceito de “necessidades educacionais especiais” traz em seu bojo uma ênfase no espaço da escola e no tipo de escolarização que o educando está recebendo, assim como a sua resposta em relação à aprendizagem.

4. Supõe a provisão de recursos específicos para o trabalho do educador

Os recursos necessários para atender as necessidades educacionais específicas de cada criança poderão ser das mais diversas ordens. A escola deverá providenciar desde a acessibilidade do aluno com a quebra das barreiras arquitetônicas até um sistema de comunicação alternativa.

Alguns posicionamentos críticos

Marchesi (2004) aponta que embora a expressão necessidades educativas especiais tenha vantagens indubitáveis para o campo da educação inclusiva, não está isenta de críticas. Apesar de se mostrar um conceito que atraia cada vez mais adeptos pela suposta forma de poder abranger um número maior de pessoas em vários segmentos da sociedade, o conceito sofreu e sofre algumas críticas. Vejamos algumas:

1. O termo é muito vago e remete a novos conceitos.

Um aluno pode ter necessidade educativas especiais quando apresentar dificuldades de aprendizagem, o que depende de vários fatores, incluindo o tipo de escola e do currículo. Desse modo não fica claro para o sistema educativo detectar quem é esse aluno e qual o melhor recurso para ele.

2. O termo é excessivamente amplo

A educação especial alcançou nos últimos anos um acréscimo muito grande de alunos com problemas de aprendizagem e com deficiências das mais variadas, incluindo os alunos superdotados ou com altas habilidades. Qual seria, portanto, a utilidade de uma terminologia se a maioria dos alunos encontram respaldo nela.

3. O termo não é capaz de fazer a diferenciação dos diversos problemas de aprendizagem

Há um aglomerado de fatores que podem ter impacto na aprendizagem da criança. Alguns podem ser compreendidos por transtornos no desenvolvimento infantil, outros por fatores contextuais ou condições desfavoráveis de desenvolvimento. Não há uma fórmula mágica para se descobrir qual o tipo específico de aprendizagem e tampouco os recursos necessários para ajudar o aluno com essas necessidades especiais.

4. O termo pode ser compreendido a partir da teoria de Bourdieu e Passeron (1964)

A escola reproduz a exclusão da estrutura de classes, dessa forma as crianças mais afetadas são as crianças das classes trabalhadoras e de minorias étnicas.

5. O termo busca apenas uma imagem otimista da educação especial.

Para Marchesi (2004) “é como se suprimir os nomes das deficiências, estas ficassem menos graves; como se centrando o problema na escola e na provisão de recursos fosse possível garantir o pleno desenvolvimento de todos os alunos.” (p. 21).

Embora a expressão necessidades educativas especiais traga alguns questionamentos e controvérsias, recentemente um dos documentos da legislação educacional denominado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), traz a classificação de categorias específicas destinadas a serem atendidas por recursos que visem atender as necessidades educacionais especiais quais sejam: deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, categorias essas compreendidas



como público alvo da Educação Especial. No próximo tópico trataremos de compreender as especificidades de cada uma dessas categorias.

“

Abriu a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva. (MEIRIEU, 2005, p. 44).

”

SAIBA MAIS

Para saber mais acesse o texto de apoio no link:

<http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/13355/pdf>

Você vai encontrar o artigo de Silmara Aparecida Lopes (2014) que traz algumas considerações sobre a terminologia Alunos com Necessidades Educacionais Especiais e sobre a população (pessoas com deficiência) que tem sido alvo das políticas públicas em educação especial. A autora também discute do ponto de vista histórico os conceitos de normalidade/anormalidade, não deixando de apontar os impactos das questões econômicas, políticas e sociais na educação especial.

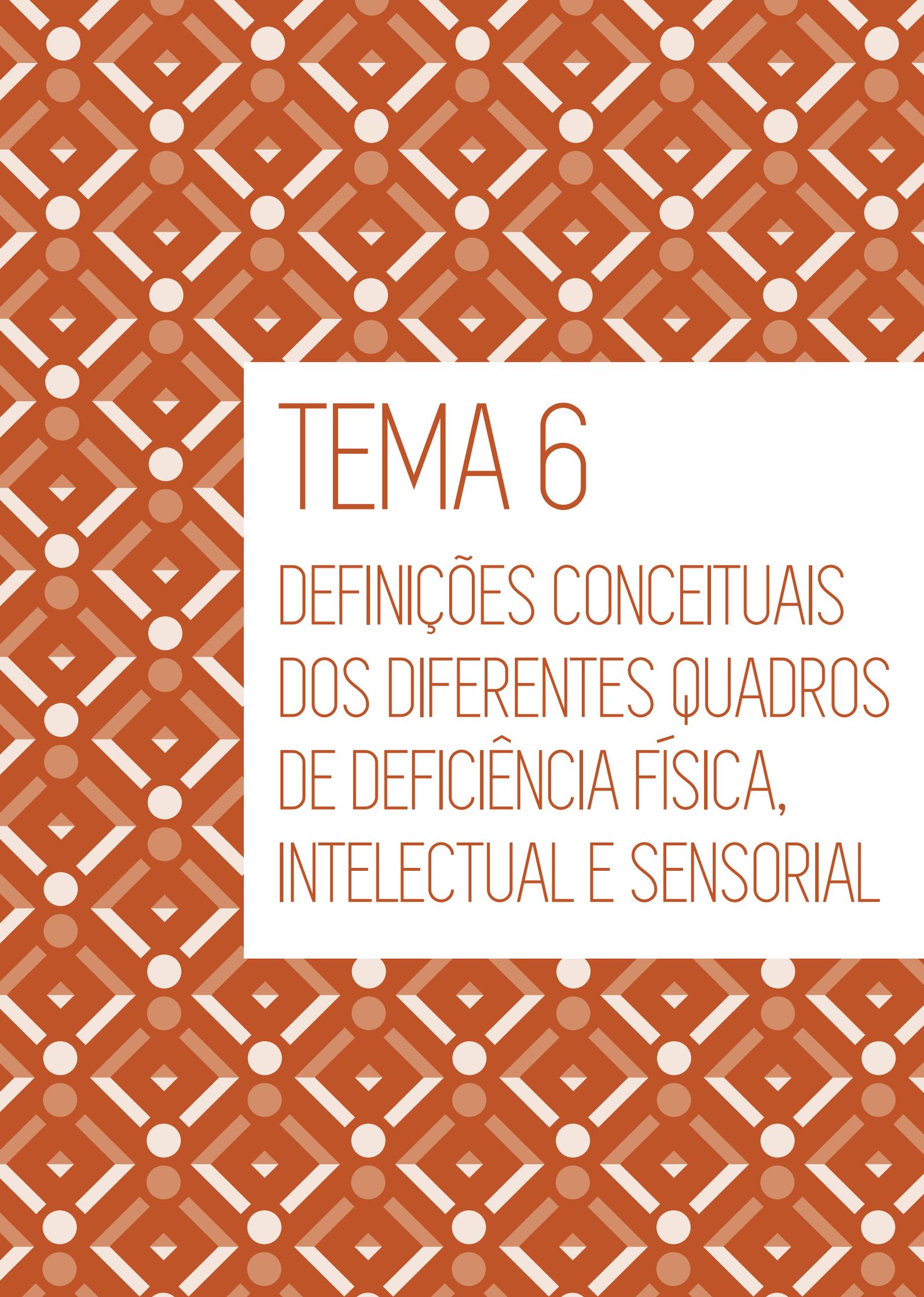
Leia atentamente o poema abaixo:

 <p>Figura – Dançarina. Fonte: Luiza Berbel, 2015.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Ciranda da Bailarina</i> <i>Chico Buarque</i></p> <p><i>Procurando bem Todo mundo tem pereba Marca de bexiga ou vacina E tem piriri, tem lombriga, tem ameba Só a bailarina que não tem</i></p> <p><i>E não tem coceira Verruga nem frieira Nem falta de maneira Ela não tem</i></p> <p><i>Futucando bem Todo mundo tem piolho Ou tem cheiro de creolina Todo mundo tem um irmão meio zanolho Só a bailarina que não tem</i></p> <p><i>Nem unha encardida Nem dente com comida Nem casca de ferida Ela não tem</i></p> <p><i>Não livra ninguém Todo mundo tem remela Quando acorda às seis da matina Teve escarlatina Ou tem febre amarela Só a bailarina que não tem</i></p> <p><i>Medo de subir, gente Medo de cair, gente Medo de vertigem Quem não tem</i></p>	<p><i>Confessando bem Todo mundo faz pecado Logo assim que a missa termina Todo mundo tem um primeiro namorado Só a bailarina que não tem</i></p> <p><i>Sujo atrás da orelha Bigode de groselha Calcinha um pouco velha Ela não tem</i></p> <p><i>O padre também pode até ficar vermelho Se o vento levanta a batina Reparando bem, todo mundo tem pentelho Só a bailarina que não tem</i></p> <p><i>Sala sem mobília Goteira na vasilha Problema na família Quem não tem</i></p> <p><i>Procurando bem Todo mundo tem</i></p>
--	---	---

Faça uma reflexão sobre o poema de Chico Buarque e a imagem do desenho se posicionando com relação a questão da normalidade/anormalidade e inclusão de crianças com deficiência na escola.

1. O que significa lidar com a diversidade em sala de aula?
2. Como o professor pode ser preparado para lidar com a diversidade?





TEMA 6

DEFINIÇÕES CONCEITUAIS
DOS DIFERENTES QUADROS
DE DEFICIÊNCIA FÍSICA,
INTELLECTUAL E SENSORIAL

TEMA 6 – DEFINIÇÕES CONCEITUAIS DOS DIFERENTES QUADROS DE DEFICIÊNCIA FÍSICA, INTELECTUAL E SENSORIAL

Objetivos:

Neste tópico você terá acesso a definições de alguns dos principais quadros de deficiência encontrados em alunos em processo de inclusão escolar. Além de obter informações conceituais sobre deficiência física e intelectual, trazemos alguns detalhes sobre deficiências sensoriais, nas quais se inclui a auditiva e a visual. Não poderíamos deixar de tratar aqui do Transtorno de Espectro Autista (TEA) que também tem acometido uma parcela significativa de crianças em fase de desenvolvimento. Buscamos apresentar todas essas definições nos aproximando das referências mais atuais com relação às nomenclaturas, conceitos e documentos oficiais do campo dos diagnósticos e etiologias dessas deficiências.



Figura – Pessoas com deficiência.

Fonte: Clara Berbel, 2015.

Nas últimas décadas o cenário político da educação especial no Brasil, mudou consideravelmente, fruto da implementação de leis e reformas com muitos impactos diretos na vida cotidiana de professores, alunos e famílias de pessoas com deficiências. Dessa forma, não é recente a implantação de uma série de ações legais e práticas que buscam a real construção de uma Educação Inclusiva na rede regular de ensino de toda a nação brasileira. A luta pela educação inclusiva tem mobilizado várias pessoas e instituições no sentido de garantir algumas condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência na escola. Essas ações buscam diferentes formas de acessibilidade física, tecnológica e educacional, assim como fomentam a formação de professores e especialistas para lidar no espaço escolar com as diferentes necessidades educacionais especiais, garantindo a aprendizagem e desenvolvimento desses alunos e alunas.

Como já vimos anteriormente, as necessidades educacionais especiais, além de estarem no rol das necessidades de alunos com as mais diversas formas de dificuldades de aprendizagem, elas também podem ser próprias das pessoas com deficiências que estão presentes na escola inclusiva.

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva considera alunos com deficiência:

“

(...) àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (p. 14).

”

Desse modo, estão contemplados nessa definição os alunos que comprovadamente possuem deficiência física, intelectual, auditiva, visual e múltipla. Vamos apresentar algumas características gerais das principais deficiências que poderão ser encontradas na escola. É importante acrescentar que cada criança é diferente uma da outra e não haveria a possibilidade de encaixar todos os estudantes que possuem uma ou mais deficiências num quadro geral que dessa conta de generalizar todas as características de cada um desses quadros.

O aluno com deficiência física

As crianças e jovens com limitações físicas permanentes presentes no espaço escolar tendem a variar de forma significativa em suas características que envolvem várias tipologias que podem ter impactos diferentes na vida da pessoa. Os alunos com deficiência física podem ter perdas ou reduções em suas estruturas físicas ou em suas funções anatômicas que podem ser do tipo congênitas (quando se nasce com a deficiência) ou adquiridas no decorrer da vida.

De acordo com o Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, deficiência física corresponde a:

“

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

”

Outros documentos acrescentam a essa definição que “A deficiência física se refere ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema Osteoarticular, o Sistema Muscular e o Sistema Nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir grandes limitações físicas de grau e gravidades variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida. (BRASIL, 2006, p. 28).

Dentre os quadros de deficiência físicas encontrados no espaço escolar, a paralisia cerebral é sem dúvida uma das com maior incidência. Na AACD (Associação de Assistência à Criança Deficiente) os pacientes com paralisia cerebral consistem no maior número de atendimentos. A Paralisia cerebral trata-se de uma lesão cerebral que ocorre, na maioria dos casos, pela falta de oxigênio durante ou após o parto. Pode ocorrer ainda até dois anos após o nascimento.

A criança com paralisia cerebral pode ter dificuldades específicas no funcionamento de diferentes partes do corpo a depender da região do cérebro onde ocorreu o dano. O dano cerebral pode provocar desde alterações nos tônus musculares, comprometimento da coordenação motora e até a incapacidade total de locomoção. Em alguns casos, há também problemas na fala, na visão e na audição.

É importante que o educador saiba que o fato de se ter uma lesão cerebral não significa, necessariamente, que a criança com paralisia cerebral tenha danos intelectuais ou cognitivos. Segundo Satow,

“

Um dos principais preconceitos que o Paralisado Cerebral sofre é o ser confundido com portador de deficiência mental, por ter dificuldade de comunicação, descoordenação motora, movimentos involuntários, imagem bizarra pelos tônus musculares anormais, entre outras, conforme a região do cérebro afetada. A Paralisia Cerebral é consequência de uma lesão do cérebro e não da coluna vertebral, como vimos anteriormente, o que reforça a falsa ideia de que todos os que portam esse tipo de deficiência são também portadores de deficiência mental. Além disso, existe uma parcela de paralisados cerebrais que efetivamente apresentam deficiência mental, o que reforça ainda mais o preconceito. No entanto, essa incidência é muito rara. (2000, p. 25).

”

Quantos são os alunos com deficiência física nas escolas brasileiras?

Os dados a seguir foram retirados dos Anuários da Educação brasileira de 2014. O documento original traz de forma detalhada, o quociente de estudantes que possuem desde limitação mais leve até as mais graves para se locomover.

REGIÃO	%	População
Brasil	77	349.919
Norte	74	41.084
Nordeste	77	131.530
Sudeste	79	118.158
Sul	77	21.118
Centro-Oeste	78	38.029

Tabela 1 - Porcentagem da população de 4 a 17 anos, com dificuldade permanente de CAMINHAR, frequentando a escola – Brasil e regiões – 2010.

Fonte: IBGE/Censo Demográfico, 2010¹.

Um dos maiores obstáculos para as crianças com deficiência física na escola diz respeito a acessibilidades ou às barreiras arquitetônicas. Nossas escolas não estão preparadas o suficiente para receber crianças com dificuldades diversas em termos de locomoção e acessibilidade.

SAIBA MAIS

Para saber mais acesse: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_e_df.pdf

As autoras SCHIRMER, Carolina R.; BROWNING, Nádia; BERSCH, Rita; MACHADO, Rosângela. Apresentam diversas formas de deficiência física e mostram uma diversidade de possibilidades de trabalho e adaptações necessárias aos alunos.

PARA REFLETIR

Assista o vídeo que mostra o depoimento de um jovem com deficiência física congênita e os impactos das limitações em sua vida no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=bQ4wLE-np8c>. Reflita:

- Com quais tipos de limitações físicas você conviveu em sua escola?
- Em sua visão quais são os limites para as crianças com deficiência física?
- Tendo como base o filme assistido, quais foram as condições que favorecerem a quebra de barreiras pela personagem principal?

¹ Para acessar o anuário acesse o link: http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2014.pdf

O aluno com deficiência intelectual

Antes de começarmos a tratar da deficiência intelectual, veja um vídeo sobre o tema no link <https://www.youtube.com/watch?v=WB9UvjnYO90>.

O vídeo com menos de 2 minutos mostra a partir de um pequeno experimento a reação de crianças e adultos frente a uma criança com deficiência intelectual.

O campo da deficiência intelectual constitui um dos mais complexos na área da educação. As maiores dificuldades dizem respeito desde a definição de um conceito preciso, passando pelos problemas de diagnóstico e avaliação, até o gerenciamento de recursos necessários para a inserção dessas crianças nas escolas regulares.

Diante dos obstáculos na definição de um conceito para deficiência intelectual, muitas organizações e pesquisadores vem ao longo da história trabalhando em diferentes compreensões e nomenclaturas. Com relação a essas terminologias, recentemente houve a substituição do termo “deficiência mental” para “deficiência intelectual”. Essa mudança se deu provavelmente pelo próprio desgaste da expressão e, também como aponta Sasaki (2005), pela própria rejeição pelo termo mental em comparação ao termo intelectual, apontada pela Organização Pan-Americana de Saúde e pela Organização Mundial de Saúde, na Declaração de Montreal sobre deficiência intelectual em 2004. Outro agravante é que ao longo do tempo o termo “deficiência mental” (prejuízos em funções cognitivas e intelectuais) acabou sendo confundido com “doença mental”, que consiste em um outro tipo de transtorno psiquiátrico do campo das psicopatologias.

Veltrone e Mendes (2012), Bridi e Baptista (2014) apontam que na atualidade, o Brasil tem adotado a definição e a terminologia recomendada pelos princípios de três grandes dispositivos cujas publicações têm influenciado a publicação dos documentos oficiais brasileiros e suas respectivas recomendações para a identificação de pessoas com deficiência intelectual. São elas:

1. Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD, 2011);
2. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV⁶), publicado pela Associação Psiquiátrica Americana;
3. Classificação Internacional das Doenças (CID-10), publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS);
4. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), também publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 2001;
5. Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) por meio da publicação Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio, também conhecido como Sistema 2002.

2 Para visualizar o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=WB9UvjnYO90>.



Com base na proposta da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) o artigo 5 do Decreto nº 5.296 (2004) define deficiência intelectual como funcionamento intelectual significativamente inferior à média e associada a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, utilização da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho. Estas dificuldades devem se manifestar antes da idade dos 18 anos.

A definição do CID 10 (Código Internacional de Doenças, desenvolvida pela Organização Mundial de Saúde), ao especificar o Retardo Mental (F70-79) baseia-se nos antigos testes de medidas de inteligência, com a classificação de: leve, moderado, severo e profundo, a depender do comprometimento.

SAIBA MAIS

A deficiência INTELLECTUAL aparece até hoje em alguns manuais diagnósticos como o CID-10 e o manual da (AAMR) com a nomeação de RETARDO mental. O DSM-5 de 2013, é a mais nova edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana e já traz a nomenclatura “deficiência intelectual” enfatizando que, além da avaliação cognitiva é fundamental que seja analisada a capacidade funcional adaptativa da pessoa.

A Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) (2006) aponta que nunca haverá uma definição isenta de falhas na deficiência intelectual e nem um acordo universal sobre qualquer conceito. Por mais detalhada e sofisticada que seja, nenhuma definição estará isenta de arbitrariedades. O importante é que qualquer diagnóstico de deficiência intelectual terá um impacto significativo na vida de muitas pessoas, por isso a seriedade com que se trata essa questão é de fundamental importância.

A Associação define, portanto, cinco dimensões a serem observadas no diagnóstico de deficiência intelectual:

1. Habilidades Intelectuais: pensamento abstrato na compreensão de ideias complexas no que se refere à capacidade de planejamento, raciocínio e solução de problemas;
2. Comportamento adaptativo: habilidades que envolve a autonomia nas atividades práticas de vida diária, e nas relações interpessoais e conceituais, na observância de regras e leis, na autoestima e nos aspectos relacionados a comunicação expressão verbal e escrita.
3. Participação na vida comunitária- interações sociais com a incorporação de papéis e envolvimento nas atividades cotidianas.
4. Condições da saúde física e mental- avaliação da saúde em suas várias dimensões e capacidade de reconhecer sintomas e sentimentos com relação a si próprio, dentre outras questões.
5. Contextos (Social e cultural) - funcionamento dos sujeitos nos ambientes social imediato (família), na comunidade, vizinhança e instituições educacionais e nos grupos sociais mais amplos que envolvem a cultura, as normas e a lei.

3 Recentemente o manual sofreu transformações que deram origem a nova publicação do DSM V em 2014.

Embora existam tantas classificações e critérios para a definição da deficiência intelectual é importante ressaltar que deve-se estar atento aos diferentes tipos de comprometimentos de cada pessoa, assim como o conhecimento das características individuais como potencialidades e níveis de desenvolvimento, pois cada criança possui diferentes maneiras de funcionamento e podem ser afetadas de maneiras diversas por questões multideterminadas. Por isso é que é tão difícil trabalhar com crianças com deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem, dado que não há um grupo homogêneo e nem uma única maneira de se lidar com esses estudantes. Por isso:

“o aspecto a ser considerado na deficiência mental é o baixo funcionamento intelectual, geralmente associado a limitações no desenvolvimento geral e com repercussões específicas no processo de aprendizagem. Com efeito, a deficiência mental acarreta dificuldades importantes na inteligência conceitual, na inteligência prática e social, bem como limitações na execução de algumas habilidades da vida diária. Essas últimas limitações estão, em geral, associadas a duas ou mais áreas, tais como: habilidade adaptativa, comunicação, cuidado pessoal, vida em família, habilidades sociais. (BRASIL, 2007).”

Considerando todas essas dificuldades que poderão ser encontradas em menor ou maior grau nos alunos com deficiência intelectual, é importante que sejam oferecidos os apoios e materiais pedagógicos necessários para o desenvolvimento integral de suas potencialidades, otimizando os processos de inclusão escolar e social tão essenciais aos seres humanos.

REGIÃO	%	População
Brasil	70	349.979
Norte	65	30.767
Nordeste	66	105.089
Sudeste	74	120.920
Sul	74	45.867
Centro-Oeste	76	22.336

Tabela 2 - Porcentagem da população de 4 a 17 anos, com deficiência intelectual permanente, frequentando a escola Brasil e regiões – 2010.

Fonte: IBGE/Censo Demográfico, 2010.



SAIBA MAIS

O texto sobre atendimento educacional especializado faz parte de um do curso de Aperfeiçoamento de Professores desenvolvido pela Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação a Distância realizado em uma ação conjunta com a Universidade Federal do Ceará. O material traz informações interessantes sobre deficiência intelectual e a organização dos sistemas de Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais em turno oposto ao que o aluno frequenta nas turmas comuns. Além disso, aponta para várias questões relativas à práticas educativas, possibilitando ao educador a revisão de metodologias à luz dos novos referenciais pedagógicos da inclusão.

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf

O aluno com deficiência visual

“Ver só com os olhos

E fácil e vão:

Por dentro das coisas

É que as coisas são”

Carlos Queiroz (1907-1949)

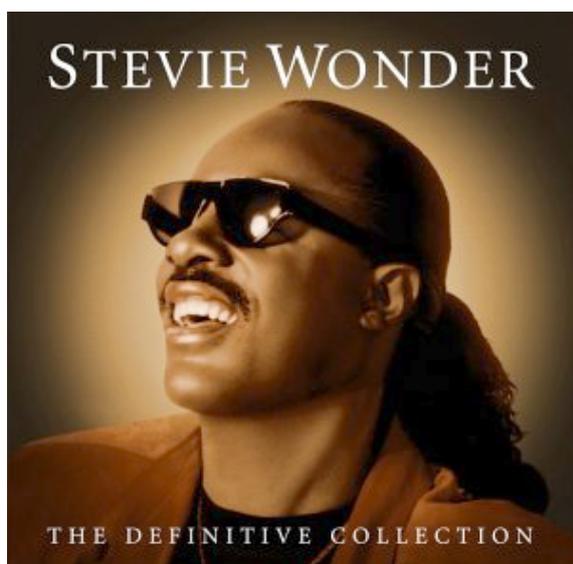


Foto – Stevie Wonder

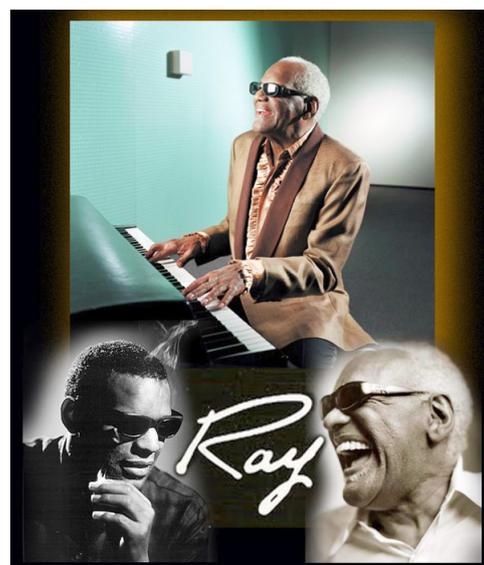


Foto – Ray Charles

Para falar de deficiência visual, além de sua definição, tentamos chamar a atenção para como em qualquer outro tipo de deficiência, desde que bem estimulada a pessoa pode superar todas as barreiras. Todos conhecemos pessoas do nosso dia a dia ou mesmo famosas como é o caso de Ray Charles e Stevie Wonder que superaram os obstáculos e conseguiram atingir seus objetivos. Nos dois casos apresentados, os músicos só se desenvolveram musicalmente por terem um ambiente promotor dessas potencialidades. Essa é uma das questões mais importantes para se pensar tanto a deficiência visual, como em qualquer outro caso de deficiência. É importante ressaltar que o contexto de desenvolvimento pode envolver a família, a escola, a igreja, a vizinhança ou comunidade e outros grupos em que a pessoa está inserida.

A deficiência visual pode ser dividida por duas condições: a cegueira e baixa visão. A cegueira caracteriza-se pela perda total da visão e pode ser definida como uma alteração que afeta gravemente uma ou mais das funções da visão de forma irreversível a percepção da pessoa com relação à cor, luminosidade, tamanho, distância, forma, posição ou movimento. O indivíduo cego pode ter tal deficiência desde o seu nascimento (cegueira congênita), ou pode ter adquirido posteriormente em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. (BRASIL, 2006).

A Baixa Visão também chamada de visão subnormal ou visão residual é caracterizada pela diminuição acentuada da acuidade visual com dificuldades para enxergar de longe e de perto, campo visual reduzido, alterações na identificação dentre outras. As pessoas com essa deficiência podem ter uma complexa variedade de comprometimentos das funções da visão que interferem irremediavelmente na realização de determinadas tarefas cotidianas e no desempenho geral. Tal comprometimento não pode ser sanado com o uso de lentes, óculos convencionais ou mesmo por procedimentos cirúrgicos. (BRASIL, 2004).

Sobre a inclusão de alunos com deficiência visual na escola regular, o Decreto nº 3.298 de 20/12/1999 que regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe A Portaria n.º 1.679 de 2 de dezembro de 1999 sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e defende requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais que deverão contemplar, no mínimo:

“

(...) b) para alunos com deficiência visual

- Compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo:
 - Máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada a computador, sistema de síntese de voz;
 - Gravador e fotocopadora que amplie textos;
 - Plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas de áudio;
 - Software de ampliação de tela do computador;
 - Equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal;
 - Lupas, régua de leitura;
 - Scanner acoplado a um computador;
 - Plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico dos conteúdos básicos em braile. (BRASIL, 1999, p.2).

”



Na atualidade, a deficiência visual pode ser compreendida como uma das categorias de deficiência dentre as mais atendidas pelos recursos instrucionais e de acessibilidade. O desenvolvimento tecnológico, de um modo geral, e o uso de aplicativos de computadores que podem auxiliar a pessoa cega ou com baixa visão, tem se mostrado um dos campos de maior crescimento no campo da educação das pessoas com deficiência, contudo um olhar atento de um educador para as necessidades especiais de alunos com essa deficiência parece ser indispensável para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social desses estudantes.

SAIBA MAIS

Acesse alguns materiais e cartilhas do MEC sobre Deficiência Visual:

Dificuldade de Comunicação e Sinalização (surdocegueira/múltipla deficiência sensorial)

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdosegueira.pdf>

Dificuldade de Comunicação e Sinalização (deficiência visual)

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>

Deficiência Visual - Atendimento Educacional Especializado

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000344.pdf>

Orientação e Mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori_mobi.pdf

Grafia Braille para a Língua Portuguesa (2006)

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>

PARA REFLETIR

Assista o filme sobre a história de Ricardo Tadeu Fonseca.

O vídeo mostra brevemente a história do desembargador Ricardo Tadeu da Fonseca, o primeiro juiz cego a trabalhar em um tribunal brasileiro. Em seu depoimento ao juiz conta as dificuldades para se formar e como obteve o auxílio de seus colegas de turma. Relata também sobre os episódios de discriminação e preconceito que teve que lidar ao longo de sua carreira.

Assista o filme no link:

<https://www.youtube.com/watch?v=gAEqNdtD-pM>

O aluno com deficiência auditiva

“A educação das crianças surdas constitui o capítulo mais fascinante e difícil da pedagogia”.

Lev Vigotsky

Candidatos surdos tiram nota máxima na redação do último Enem⁴

23 de janeiro de 2015

Três candidatos com surdez tiraram nota máxima na redação do último Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 2014. Com perfis diferentes, Oziany Silva de Lima Lindoso, de 33 anos, Mariana Pereira Pimenta, de 17, e Cezar Vitor Vieira Pinheiro, de 14, estão entre os 250 que conseguiram a nota mil na prova, mostrando que dominam muito bem a língua portuguesa escrita.

Você já sabe que as formas de tratamento dispensadas às pessoas com deficiência, historicamente tem se transformado, mas muito ainda há o que se fazer. A mídia tem mostrado corriqueiramente, como na notícia acima como as barreiras e obstáculos sociais e educacionais tem sido vencido por estudantes com deficiência auditiva. Pode-se dizer que esse é um tipo de déficit o qual todos já tivemos algum contato durante a vida. Há diferentes níveis de perdas auditivas, que podem trazer prejuízos e desvantagem para indivíduos das mais variadas idades.

Dizemos que uma pessoa tem deficiência auditiva quando há a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons. Utilizamos o termo surdo para denominar o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum. Trata-se de um problema sensorial que não podemos visualizar, mas que traz dificuldades na recepção, percepção e reconhecimento dos sons. Segundo Marchesi (2004), as pessoas com deficiência auditiva constituem um grupo bastante heterogêneo, com perdas auditivas em diferentes graus, que podem ser desde mais leves até as mais profundas. Cada tipo ou nível de perda auditiva poderá interferir de maneira diferente na aquisição da fala e nas formas de comunicação do indivíduo. A idade em que se produz a perda auditiva na criança (antes ou depois de ter aprendido a falar) tem grande repercussão em todo o seu desenvolvimento futuro.

Com relação aos processos pedagógicos e aos estudos científicos que se preocupam com o desenvolvimento da linguagem das crianças surdas no Brasil, existem poucas publicações científicas sobre o assunto. Há ainda uma grande necessidade de professores que saibam a LIBRAS (língua brasileira de sinais) e a adequação de currículos e ambientes bilíngues que favoreçam o desenvolvimento das pessoas com tal deficiência. A legislação com relação ao ensino de Libras começou a estruturar-se a partir do Decreto 5.626/05 que prevê a organização de turmas bilíngues, constituídas por alunos surdos e ouvintes onde as duas línguas, Libras e Língua Portuguesa são utilizadas no mesmo espaço educacional. Tal decreto instituiu que no Brasil, para aqueles alunos com surdez, a Libras deve ser respeitada como a primeira língua. Como segunda, define a Língua Portuguesa na modalidade escrita, além de prever orientações para a formação inicial e continuada de professores, assim como a de intérpretes para a tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa. (BRASIL, 2006).

⁴ Veja notícia completa em <http://www.ines.gov.br/index.php/candidatos-surdos-tiram-nota-maxima-na-redacao-do-ultimo-enem>



Acesse o material do MEC sobre atendimento educacional especializado sobre deficiência auditiva para educadores no seguinte link: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf.

PARA REFLETIR

Você já teve contato com algum aluno surdo?

Quais são as maiores dificuldades encontradas para o processo de Ensino-aprendizagem dessas crianças?

O que você sabe sobre LIBRAS? No seu curso de formação teve alguma informação sobre o assunto?

Pesquise na internet e aponte as diferenças entre desenvolvimento da oralidade e bilinguismo em alunos surdos.

SAIBA MAIS

“Quando se escuta com os olhos”

Trata-se de do documentário produzido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O vídeo mostra diversos aspectos relacionados à deficiência auditiva por intermédio de depoimentos de pais, professores e outros profissionais da área da saúde. Traz ainda informações sobre a descoberta precoce da surdez, o teste da orelhinha, a educação do surdo, o implante coclear, LIBRAS e as relações entre familiares dentre outros assuntos.

“Quando se escuta com os olhos” no link <https://www.youtube.com/watch?v=DswRVj5Qa9E>

O aluno com transtorno do espectro do autismo (TEA)

“Há algo na conduta autística que parece ir contra as leis da gravidade entre as mentes, contra as forças que atraem as mentes humanas para outras. Uma trágica solidão fascinante”

(Uta Frith, 1991)

O que habitualmente costumávamos chamar de Transtornos Globais do desenvolvimento passou nos últimos anos a ser denominado Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Tal termo tem aparecido nas publicações científicas como referência a uma grande categoria de aco- metimentos do neurodesenvolvimento que, habitualmente incluía o transtorno autístico, a síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância e o transtorno global do desen- volvimento não especificado, também conhecido como autismo atípico.

Tal mudança ocorreu a partir do reconhecimento de muitos estudiosos sobre as multideterminações desse grupo de sintomas e condições que constituem o espectro e as dificuldades na realização de um diagnóstico preciso. Nesse sentido, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) produzido pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) em 2013, propôs a substituição de Transtornos Globais do Desenvolvimento, para a classificação de TEA.

O TEA é uma condição que tem seu início ainda quando a criança é bem pequena que pode oferecer prejuízos de várias ordens ao desenvolvimento da pessoa, com sintomas que em seu conjunto podem atuar limitando ou dificultando o funcionamento da vida diária. Além de manifestações comportamentais específicas que constituem esse transtorno, há ainda comprometimentos no desenvolvimento social e da linguagem, bem como a presença de condutas estereotipadas e de um repertório restrito de interesses e atividades (APA, 2013).

Para os especialistas, familiares e educadores que convivem com crianças com TEA, o que torna tal condição mais intrigante e complexa é que, pouco se sabe de suas causas até o momento. O que se sabe é que o TEA pode ser determinado por múltiplas causas, combinando fatores genéticos e ambientais. Desse modo, o diagnóstico desse transtorno ocorre por meio de observação atenta ao conjunto de comportamentos e da história de desenvolvimento de cada pessoa afetada, sem a possibilidade de exames laboratoriais que deem respostas definitivas sobre o problema. (ZANON; BACKES; BOSA, 2014).

Os últimos documentos oficiais do MEC, ainda trazem o termo Transtornos Globais do desenvolvimento e descrevem esses alunos como aqueles que apresentam:

“

alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo”. Nesse grupo estão contemplados os alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo (Transtorno de Asperger, Rett, Transtorno Desintegrador da Infância, Transtornos Invasivos do Desenvolvimento sem Outra Especificação) e psicose infantil. (BRASIL, 2008a, p.9).

”



SAIBA MAIS

Para saber mais leia o texto: ZANON, Regina Basso; BACKES, Bárbara; BOSA, Cleonice Alves. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 30, n. 1, p. 25-33, 2014. no link: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v30n1/04.pdf>

As autoras apresentam um estudo em que foram investigados os primeiros sintomas percebidos pelos pais de crianças com TEA e a idade da criança na ocasião. Constataram que dificuldades no desenvolvimento social são os indicadores mais prováveis de um futuro diagnóstico, entretanto o atraso da fala parece ser o motivo que mais mobiliza os pais na busca por assistência. No geral, a idade média em que os primeiros sintomas foram percebidos foi 15,2 meses. Os resultados corroboram achados de outros estudos, ressaltando a importância dos comprometimentos sociais para a identificação precoce do autismo e pode colaborar com pais e professores no diagnóstico precoce de TEA.

PARA REFLETIR

1 Assista o vídeo “Autismo: um universo particular”: <https://www.youtube.com/watch?v=OvFNiFQuGPA>

O Transtorno do espectro do autismo, por Dr. Drauzio Varella. Essa série do Fantástico gravada em 04 episódios, o doutor Drauzio Varella, mostra uma série de reportagens sobre o autismo. Apresenta sintomas do TEA e mostra a rotina de algumas famílias que possuem filhos com o transtorno.

Acesse o texto de notícia . do jornal por iG São Paulo | 27/09/2013: “Especialistas criticam série do Fantástico sobre autismo” no link: <http://saude.ig.com.br/minhasaude/2013-09-27/especialistas-criticam-serie-do-fantastico-sobre-autismo.html>

“Especialistas criticam série do Fantástico sobre autismo”

Converse com seus colegas sobre a série exibida pelo fantástico e as críticas feitas pelos especialistas.

3 Dica de Documentário da GNT - Entendendo o Autismo - Wendy Lawson no link <https://www.youtube.com/watch?v=vemmMQaChDQ>

Para demonstrar que nenhuma pessoa com Espectro Autista é igual a outra, indicamos as autobiografias:



Foto - Temple Grandin
Fonte: Temple Grandin, 2015.

Mary Temple Grandin possui Transtorno de Espectro autista Estudou Psicologia e é Ph.D. em Zootecnia, desde 1989, pela Universidade de Illinois. Ministra cursos na Universidade Estadual do Colorado a respeito de comportamento de rebanhos e projetos de instalação de cuidado animal. Sua autobiografia no Brasil tem o título “Uma menina estranha”

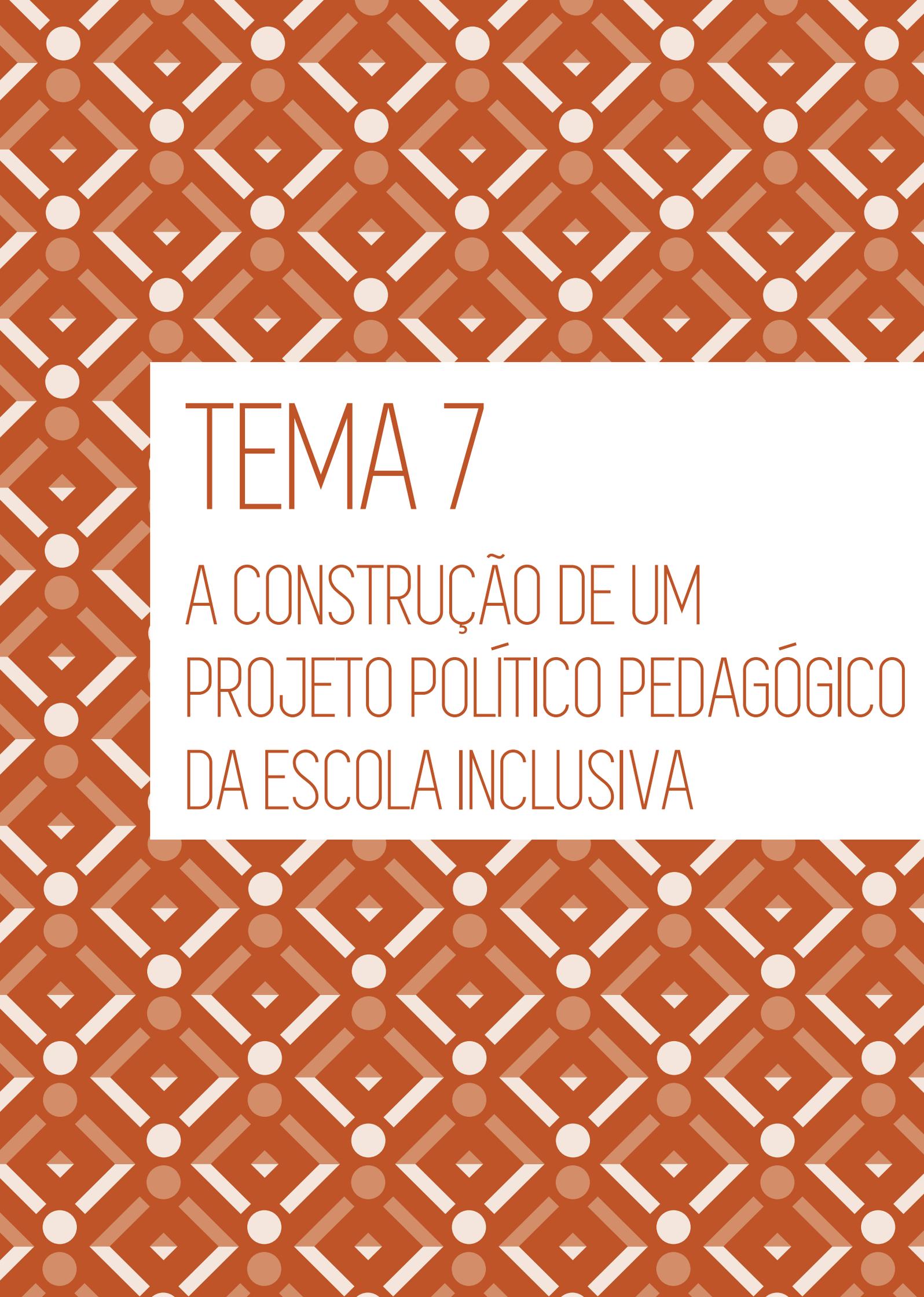
Título: Uma Menina Estranha
Autor: Margaret M. Scariano,
Temple Grandin
Tradução: Sergio Flaksman
Editora: Cia. das Letras
Ano: 1999



Foto - Jerry Newport
Fonte: SimonandSchuster, 2015

John Elder Robison só aos quarenta anos é que lhe diagnosticaram corretamente com TEA designado síndrome de Asperger. Escreveu um Best Seller do New York Times que no Brasil foi traduzido como título: “Olhe nos meus olhos”que conta a história de sua vida. John cria efeitos especiais e já trabalhou com bandas como o Kiss e o Pink Floyd.

Título: Olhe nos Meus Olhos
Subtítulo: Minha Vida com a Síndrome de Asperger
Autor: John Elder Robison
Editora: Larousse
Ano: 2008



TEMA 7

A CONSTRUÇÃO DE UM
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
DA ESCOLA INCLUSIVA

TEMA 7 – A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA COM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA



Figura – Escola Inclusiva.
Fonte: Clara Berbel, 2015.

Objetivo:

Neste tópico trazemos algumas discussões sobre a construção do projeto político pedagógico no sentido de oferecer aos educadores e gestores subsídios teórico-metodológicos para a implementação de sistemas educacionais inclusivos. Apresentamos algumas barreiras e obstáculos apontados de um modo geral, na construção de uma escola inclusiva, e buscamos fomentar o debate sobre possibilidades de gestão participativa, de organização curricular, de formação de professores, de organização de estrutura e recursos físicos e humanos, de materiais didáticos e de práticas pedagógicas tendo como base a perspectiva educacional inclusiva. Finalmente, a temática objetiva levar os educadores a refletir sobre o papel da gestão escolar na construção e manutenção de espaços educacionais inclusivos.

O projeto político pedagógico da escola e perspectiva inclusiva

“

“No Projeto Político Pedagógico deve haver espaço para que a escola exerça sua autonomia e estabeleça suas prioridades, por meio do mapeamento das suas necessidades específicas e da comunidade na qual está inserida”. (OLIVEIRA; LEITE, 2007, p. 519).

”

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares não está mais em discussão. Dizemos isso, porque já existem leis que consolidaram essa realidade e não está mais em pauta se esses estudantes devem ou não ficar na escola comum convivendo integralmente com os outros e exercendo o seu direito de aprender e desenvolver todas as suas potencialidades. Contudo, o que podemos e devemos discutir é sobre as formas mais adequadas e as possibilidades e necessidades de uma escola que realmente atenda às necessidades desses alunos e de fato, seja uma escola inclusiva. Atentos a isso, não podemos ignorar a construção de um projeto pedagógico que respeite a diversidade e que dê conta dessa demanda que já não é nova na

escola, mas faz parte de seu cotidiano e envolve mais do que um professor e os alunos de uma classe. É, portanto, um desafio de toda a comunidade escolar: professores, gestores, funcionários, famílias e estudantes.

A proposta de uma escola inclusiva não se restringe apenas aos alunos com necessidades educacionais especiais, pelo contrário, deve ter a função social de acolhimento de todas as crianças e jovens das minorias étnicas, religiosas, os excluídos socioeconomicamente, dentre outros. Os espaços das escolas exclusivas devem ser aqueles em que todos sejam tratados com os mesmos direitos; sem indiferença aos diferentes, com um olhar para diversidade como uma propriedade importante na construção de conhecimento e práticas diversas.

Partindo da ideia de uma escola inclusiva que está em constante transformação, surge a urgente necessidade de organização do espaço escolar e a mudança das posturas de gestores e da comunidade escolar frente a essa nova realidade. Tal organização tem impacto decisivo nas práticas educacionais, nas relações entre todas as pessoas envolvidas, transformando as funções e as atividades do gestor que, necessariamente deverá ter uma nova compreensão das formas de se conduzir e dar encaminhamentos as questões emergentes dessa nova realidade presente nas instituições educacionais.

Nesse sentido, mais do que uma atitude pautada nas questões burocráticas, a liderança institucional nas figuras do diretor e coordenador pedagógico deve buscar englobar a participação efetiva de todas as pessoas envolvidas direta ou indiretamente no processo educacional. A partir de um trabalho coletivo na perspectiva de gestão participativa, o diretor desempenha um papel fundamental na construção das escolas inclusivas e é de sua responsabilidade na Direção das Unidades Escolares:

“

Permitir e prover suporte administrativo, técnico e científico para a flexibilização do processo de ensino, de modo a atender à diversidade. Adotar propostas curriculares diversificadas e abertas, em vez de adotar concepções rígidas e homogeneizadoras do currículo. Flexibilizar a organização e o funcionamento da escola, de forma a atender à demanda diversificada dos alunos. Viabilizar a atuação de professores especializados e de serviços de apoio para favorecer o processo educacional. (BRASIL, 2000, p.12-13).

”

O planejamento de uma escola inclusiva contempla a construção de um projeto político pedagógico (PPP) com tal intencionalidade. Segundo Oliveira (2004) é esse documento que propõe uma meta ou dá uma direção, um rumo para a escola, modelando os contornos das relações da escola, a da sua cara e de sua identidade. Assim como a natureza e a sociedade, a escola é um espaço em constante movimento, por isso um projeto político pedagógico está sempre inacabado, num processo inconcluso, envolto em ações que oferecem possibilidades e direções. Desse modo, mais do que um documento oficial a ser entregue para alguma autoridade, o projeto político pedagógico é vivo e pulsante, possível de ser alterado, modificado ou melhorado, na busca pela transformação social.



Veiga (2003) aponta que a execução de um projeto dessa monta, implica na ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola. Deve ter o intuito de instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições existentes no espaço escolar; que reflita as especificidades de cada realidade escolar, tendo como pano de fundo a explicitação das causas das situações problemas que ocorrem no espaço escolar. Deve também ter objetivos possíveis de serem executados com previsão das condições necessárias para o desenvolvimento e avaliação. O Projeto Político pedagógico se propõe a explicitar o compromisso com a formação do cidadão e deve ser compreendido como uma construção contínua, pois, como produto, é também processo, incorporando ambos numa interação possível.

Garcia (2003, p.8) aponta que para a construção de um projeto político pedagógico na perspectiva inclusiva a equipe gestora deve estar atenta a:

- Reorganização radical do currículo, desde o redimensionamento das turmas e a seleção do (a) professor (a) para assumir cada classe;
- Aos horários de aulas de cada grupo;
- A seleção dos conteúdos culturais/ pedagógicos
- A escolha dos materiais e recursos didáticos, das práticas educativas e metodologias;
- Às relações estabelecidas na sala de aula, assim como nos espaços externos;
- À interação entre escola e as famílias dos alunos (com ou sem deficiência) e com toda a comunidade dos arredores da escola;
- À revisão dos modos de avaliação presentes no espaço escolar.

Vale ressaltar que o projeto pedagógico deve ser visto como um disparador de um processo de trabalho e não pode ser compreendido com algo que tenha um fim em si mesmo. Ao dar o primeiro passo nessa construção, todos os envolvidos com o processo educativo tendem a estruturar o trabalho cotidiano, na medida em avaliam e vão se dando conta das peculiaridades presentes em suas práticas. Neste sentido, o papel do gestor escolar, na figura do diretor é primordial. É ele quem deve liderar o desenvolvimento do Projeto político pedagógico, direcionando e incentivando a formação continuada dos professores e profissionais que atuam diretamente na escola. A sua atenção também deve estar voltada para as relações entre escola-família e comunidade escolar como um dos pilares importantes nesta construção.

Provavelmente qualquer gestor de escola pública brasileira, se inquerido hoje sobre os obstáculos enfrentados para construção de uma escola comprometida com os processos de inclusão, poderia listar uma grande variedade de questões que permeiam essas barreiras. Dentre elas estariam, por exemplo, citadas em Brasil (2005):

- 1 - O “despreparo” dos educadores para lidar com aqueles alunos que não se encaixam nos padrões da escola;
- 2 - As condutas da família do aluno com deficiência à medida que esta parece não reconhecer as possibilidades da criança;
- 3 - As condições de miséria econômica de famílias das escolas públicas e a visão da escola como um espaço para deixar as crianças apenas para serem cuidadas e alimentadas quando da necessidade dos adultos para o trabalho;
- 4 - Formação inicial de professores muito deficitária, não oferecendo recursos e conhecimentos acerca das necessidades educacionais especiais dos alunos;
- 5 - Grande quantidade de alunos em sala de aula e a carência de recursos que deem suporte às práticas educativas;
- 6 - Falta de flexibilizações curriculares facilitadoras que partam do contexto grupal em que se insere determinado aluno;
- 7 - A escassez de recursos na área da saúde e falta de rede de serviços dirigidas ao aluno com necessidades educacionais especiais;
- 8 - A necessidade de uma equipe de profissionais que possam atuar de forma interdisciplinar nos processos de inclusão escolar.

Muitos desses obstáculos ainda perdurarão por algum tempo, pois a proposta da escola inclusiva é, sem dúvida um dos maiores desafios para todos aqueles que buscam uma educação de qualidade em uma escola para todos. Porém podemos pensar em alguns caminhos promissores na resolução desses obstáculos. Capellini e Rodrigues (2009), apontam que o funcionamento de uma escola inclusiva deve incluir necessariamente a monitoração contínua do projeto pedagógico na medida em que pode oferecer suporte técnico a toda comunidade escolar. Um dos aspectos relevantes nesse processo é a forma como se organiza a equipe técnica, tendo como meta a presença cada vez maior de professores mais preparados e atentos às informações adequadas sobre as dificuldades específicas de cada aluno. Outra questão importante neste processo está na busca de novas alternativas no trabalho com a criança com deficiência e a implementação de formas mais adequadas de práticas educativas direcionadas às necessidades dos alunos e aos critérios efetivos de avaliação do rendimento escolar.

Os impedimentos e barreiras elencadas acima diz respeito não só a figura do gestor, mas dá indicativos de que há vários personagens envolvidos na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Um dos atores principais deste processo é o professor. Dado o seu papel de interação direta com o educando, a sua participação na construção do PPP da escola é sem dúvida essencial e deve estar em constante parceria com outros agentes da comunidade escolar, como determinam os artigos 13 e 14 da LDB 9.394/96:



“

Art. 13 Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos estudantes; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os estudantes de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

”

Outro item importante para o qual a equipe gestora deve estar atenta diz respeito às Adaptações curriculares, que recebem a definição de “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” (MEC/SEESP, 2000). Tais adaptações curriculares são compreendidas como as estratégias que a escola pode e deve utilizar para efetivar a inclusão escolar do aluno com deficiência ou com necessidades educacionais especiais. Tais estratégias são divididas em dois grupos: adaptações curriculares de grande porte e adaptações curriculares de pequeno porte.

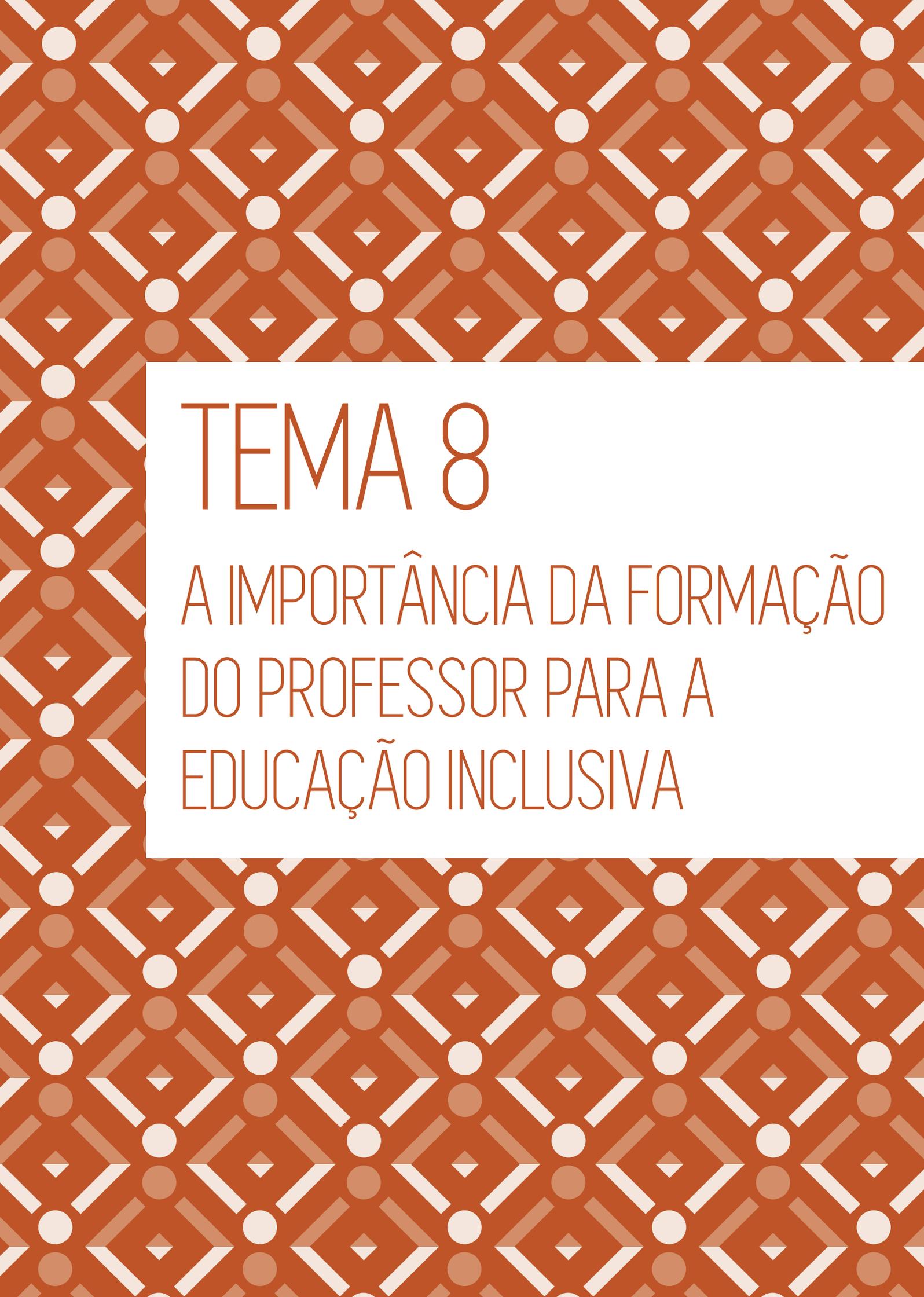
SAIBA MAIS

Para saber como implementar essas adaptações leia o documento sobre Adaptações curriculares:

<http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro10.pdf>

Também assista o vídeo da Univesp TV, que mostra uma conversa de Mônica Teixeira com dezesseis entrevistados debatendo sobre o tema da inclusão escolar, tendo como referência a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Os participantes são alguns professores, psicólogos, pais e ex-alunos.

<http://univesptv.cmais.com.br/conversacao-educacao-inclusiva>



TEMA 8

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO
DO PROFESSOR PARA A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA

TEMA 8 – A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



Figura – Charge.
Fonte: Luiza Berbel.

Objetivo:

Neste tópico abordaremos um assunto que é fundamental para compreendermos a gestão da inclusão na escola: trata-se da formação inicial e continuada de professores. Tal tema tem sido objeto de estudos de muitos pesquisadores na área da Educação e na atualidade é um dos assuntos mais debatidos quando nos referimos a uma escola de qualidade para todos. O Ministério da Educação e o mundo acadêmico a partir de profissionais que pensam os processos educacionais no Brasil, de um modo geral, tem se preocupado na busca de subsídios que favoreçam a construção

de cursos de formação inicial e continuada dos professores para que esses possam desenvolver práticas pedagógicas mais consistentes na escola inclusiva. Acreditamos que esse debate possa fomentar reflexões acerca desta temática oferecendo uma melhor compreensão daquilo que já caminhamos e o que ainda há para buscarmos com relação à formação de educadores para os processos inclusivos.

Não há a menor dúvida sobre a necessidade de investirmos na formação de professores para que possamos desenvolver escolas verdadeiramente inclusivas no Brasil. A inclusão educacional pode ser compreendida como uma forma de “revolução” educacional que, para existir, é necessário que os educadores possam receber formação adequada a partir de novas fórmulas de ensino que divergem dos modelos tradicionais. Desse modo, a escola que se propõe a ser inclusiva deve estar atenta para o papel do professor como mediador de aprendizagem no trabalho com os alunos com necessidades educativas especiais. Isso quer dizer que a sua figura e o papel do professor estão em destaque nessa nova perspectiva: Nesse processo de construção dessa “nova” escola é consenso que é importante as políticas públicas, a ação de líderes ligados a comunidade, a participação efetiva das famílias, dos próprios alunos, enfim, de todas as pessoas que estão diretas ou indiretamente ligadas à escola, contudo:

“

O papel dos professores enquanto profissionais dotados de uma assinalável autonomia e possibilidade de opção é fundamental. Os professores não são “funcionários”, no sentido de um profissional inserido numa cadeia hierárquica e burocrática e que tem de seguir instruções precisas e estritas. Os professores não podem também ser encarados como “técnicos”, no sentido em que eles não se movimentam numa profissão que exerce uma prática inquestionável, resolvendo através de metodologias claras os problemas que se lhes deparam. A profissão de professor é bem mais complexa e global: na verdade, trata-se de lidar com a gestão de um currículo, o que implica uma multiplicidade de opções e caminhos possíveis. (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011 p. 43).

”

Assim como é consenso que a formação do professor é de extrema importância para a construção de modelos educacionais inclusivos, sabemos também que a má formação do profissional que está diretamente ligado à educação pode ser um fator que explique em parte, que esse tem sido um processo caracterizado pela incapacidade do professor em lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais, o que pode ter como consequência a estigmatização e discriminação de muitos estudantes no interior da escola.

Alguns estudos como os de Giroto; Castro, (2011); Michels, (2011) tem denunciado as dificuldades encontradas pelos professores salientando o quanto se sentem despreparados em suas práticas cotidianas no trabalho com as diferenças individuais que interferem na aprendizagem em salas de aulas com estudantes com uma gama de necessidades educacionais especiais. Esse fato leva-nos a pensar sobre os desafios que temos nos processos de formação de professores para os sistemas de inclusão escolar.

Ao professor cabe ter que lidar com todas as diferenças de uma só vez em um só espaço, sem que para isso receba preparo específico para lidar com tantas singularidades. Além do preparo profissional, podemos dizer que vários elementos estão intrincados na relação professor-aluno com necessidades especiais. Fatores emocionais, sociais e comunicacionais, assim como os de ordem intelectuais estão envolvidos no processo inclusivo. Estamos falando de um profissional que assuma uma postura de mediador na construção do conhecimento e não que de um mero transmissor de conteúdos estanques descomprometidos e desvinculados da realidade do alunado. Segundo Prieto (2006, p. 58):

“

[...] os professores devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como com base pelo menos nessas duas referências, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos.

”

Pensando nesse professor que seja capaz de lidar de forma adequada com todas as vicissitudes do sistema de ensino e, que possa garantir a entrada e a permanência de todos os alunos no ensino regular em classe comum é essencial a construção de políticas públicas educacionais que deem conta de fortalecer o sistema de formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Pietro (2006) afirma que a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino, que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos. (p. 57).

Com relação às políticas públicas de formação de professores, o MEC instituiu, por meio do Decreto n. 6.755, de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Neste documento está previsto o fomento a programas de formação inicial e continuada em todo o país. Para tanto, houve a criação dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação que deu origem ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) (Brasil/MEC, 2009). Tal medida tem como uma das principais metas, o estabelecimento de ações comprometidas com a qualificação de educadores brasileiros em serviço.

Dentre as 20 metas do Plano Nacional de Educação para a próxima década (PNE, 2014) está a META 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (p. 51).

Como fazer para construir um sistema de formação docente que responda as demandas da educação inclusiva?

A resposta para essa pergunta não nada simples. É importante saber que os processos de formação não se fazem à medida que acumulamos uma quantidade grande de cursos, de aprendizagens teóricas ou mesmo de conhecimentos métodos e técnicas específicas. É evidente que a realização de cursos específicos sobre determinada temática presente na escola ajuda em muito o trabalho do professor, contudo não garante que ele possa desenvolver aquilo que aprendeu na teoria em sua prática cotidiana de forma assertiva. Mais do que um aglomerado de cursos no curriculum do professor, uma formação adequada exige um constatare e intenso trabalho de reflexão crítica sobre suas próprias práticas educativas e uma atualização sobre as mudanças no mundo da educação e seus impactos na sua identidade pessoal.

É verdade que há uma recomendação nacional pelos sistemas oficiais de ensino que a formação inicial e continuada de professores para os desafios da educação inclusiva ocorra o mais urgente possível, contudo vale a pena pensarmos nas formas como cada modalidade de formação se dará em cada espaço e, seus desdobramentos efetivos no atendimento aos alunos. Acreditamos que é importante que cada grupo de profissionais da educação se organize a partir da realidade objetiva e dos desafios locais, afim de organizar tais formações tendo como base as condições concretas com o apoio das políticas públicas de cada localidade.

SAIBA MAIS

Sobre as 20 metas para a Educação Nacional para a próxima década, acesse o Plano Nacional de Educação, PNE (2014):

http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

Assista o vídeo sobre uma experiência de formação continuada de professores em uma escola de Guarulhos

<https://www.youtube.com/watch?v=pRnVYoDT-sw>

Depoimentos de professoras sobre inclusão

É interessante essa posição do professor de chegar e ter um aluno com necessidade especial. Ele olha para o aluno e pensa: o que vou fazer? Porque nós não temos nenhuma formação, nem nós que somos mais antigas, nem os novos. Então não sabemos como essa inclusão vai acontecer. Então, entregam para você o diário de classe e você vai para a classe e se vira (Maria).

Eu me sinto assim, meio que sem condições, não tenho preparação para trabalhar com a inclusão (Ilana).

Eu acho que eu não fiz um bom trabalho. Eu não sei, eu me sinto assim, meio que sem condições, não tenho preparação (Ilana).

Deve ter órgãos em Campinas que dão assistência para o professor, nem se for para eu ir lá, no nono andar e encostar lá e dizer: eu estou aqui, estou precisando de auxílio, o que eu faço com essa criança que eu não consigo fazer inclusão! (Maria).

Ano retrasado eu tive 5 alunos especiais na sala, desde visão subnormal, alunos com outras síndromes que eu não sei o nome, a característica eu não me lembro, mas tive alunos com grandes dificuldades e eu consegui alfabetizá-los [...]. Então, em minha experiência com 5 especiais em uma sala normal, eu consegui fazer com que a classe aprendesse os conceitos necessários. Como os outros alunos, os especiais também se desenvolveram, então hoje eu digo que eu consegui vencer essa batalha [...], mas no caso que eu vivencio hoje, é um outro desafio que eu estou enfrentando, porque é uma criança de difícil adaptação, mas com os outros alunos eu venci essa etapa (Maria).

Texto extraído do trabalho de: BARBOSA, Eveline Tonelotto; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **A vivência de professores sobre o processo de inclusão:** um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Rev. psicopedag, São Paulo, v. 27, n. 84, 2010.

PARA REFLETIR

Com base nos depoimentos das professoras, reflita:

Todas as solicitações novas e desafiadoras com o sistema de inclusão nos fazem perguntar sobre qual é o conhecimento que o professor deve adquirir e dominar para enfrentar os desafios de uma escola inclusiva. Você acredita que existe um sistema de formação inicial e continuada que dê conta de formar professores para esses desafios?

Referências

AZEVEDO, Camila Araújo. **O desenvolvimento diferenciado na escola: um estudo sobre a inclusão escolar de uma criança com Transtorno do Espectro Autista**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde. UNIFESP. 2014.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5**. 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Mental retardation: definition, classification, and systems of supports**. Washington, DC, USA: AAMR, 2002.

BANKS-LEITE, Luci e GALVÃO, Izabel. **A Educação de um Selvagem**. Editora Cortez, São Paulo. 2000.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. Brasília; MEC; SEESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 de 20/12/1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 21 dez. 1999.

BRASIL. **DECRETO no. 5.296**. 2004, 2 de dezembro. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. DUTRA, Cláudia Pereira. **Editorial: Inclusão**. Revista da Educação Especial. Ano 2, n. 3, dez. /2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>. Acesso em: abr/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência mental**. Elaboração de Adriana L. Limaverde Gomes et al. Brasília: MEC/SEED/ SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento subsidiário à política de inclusão** / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.48 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 17, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Relatores: Kuno Paulo Rhoden; Sylvania Figueiredo Gouvêa. Aprovado em: 03 de julho de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=120>. Acesso em: abr/2015.

BRASIL. Ministério da Justiça/ CORDE. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Essa declaração é fruto do consenso internacional acerca da proposta de uma escola inclusiva. Reúne princípios, proposições e recomendações que visam assegurar o direito de todos à educação.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. MEC-SEESP. 2004. Disponível em - http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: abr/2015.

BRASIL. **Nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC-SEESP, 2007.

BRIDI, Fabiane de Souza, BAPTISTA, Claudio R., Romano Deficiência mental: o que dizem os manuais diagnósticos? **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 499-512, 2014.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva**. *Revista Educação*, v. 32, n. 3, 2009.

CARNEIRO, Relma U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. Tese – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

CARVALHO, Maria de Fátima. **Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças**. Campinas, Autores Associados e Ijuí, Editora Unijuí, 2006.

GARCIA, R. L. **Desafios de uma escola que tenta incluir numa sociedade excludente**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2. 2003, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2003.

GIROTO, C. R. M.; CASTRO, R. M. de. **A formação de professores para a educação inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil**. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 41, v. 24, p. 441-451, 2011.

GLATT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise de Souza e Fontes, Rejane de Souza. **Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade**. *Revista do Centro de Educação*. Edição: 2007 – Vol. 32. No. 02 - Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a5.htm>. Acesso em: abr/2015.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. **Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações.** Cad. CEDES vol.19 n.46 Campinas Sept. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003. Acesso em: abr/2015.

LOPES, Silmara Aparecida. **Considerações sobre a terminologia alunos com necessidades educacionais especiais.** Revista Educação Especial 27.50 (2014): 737-750.

MACHADO, Adriana Marcondes. **Crianças de Classe Especial.** Editora Casa do Psicólogo. São Paulo. 1996

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos.** Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas Deficientes – LE-PED/UNICAMP. Disponível em: http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/41/docs/integracao_x_inclusao_escola_de_qualidade_para_todos.pdf. Acesso em: abr/2015.

MAZZOTTA, M. J. S. **Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira.** (Maio 2003) Movimento, Revista de Educação da Universidade Federal Fluminense. Educação Especial e Inclusiva, Niterói: EdUFF, n.7, p.11-18, 2003.

MARCHESI, Álvaro. **Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas.** IN: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús; e cols. Desenvolvimento psicológico e educação: Trans-tornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3.v.

MARQUEZAN, Reinoldo. **O discurso da legislação sobre o sujeito deficiente.** Rev. bras. educ. Espec. Marília, v. 14, n. 3, Dec.2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: fev/2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. v. 11 n. 3 Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413...script=sci... Acesso em: abr/2015.

MENDÉZ, Emilio Garcia. **Origem, sentido e futuro dos direitos humanos:** Reflexões para uma nova agenda. sur – revista internacional de direitos humanos 2004 Ano 1 • Número 1 • 1o Semestre. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452004000100002. Acesso em: abr/2015.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Necessidades educacionais especiais (verbete).** Dicionário Interativo da Educação Brasileira- EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=67>. Acesso em: fev/2015.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MICHELS, M. H. **O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011.

NÓVOA, Antonio. Profissão professor. NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2 eds. Porto: Porto Editora, 1999. Revista escola: Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/inclusao-7-professoras-mostram-como-enfrentam-esse-desafio-639054.shtml?page=0>. Acesso em: abr/2015.

OLIVEIRA, A. A. S. **Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva**. In: OMOTE, S. Inclusão: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004. p.77-112.

OLIVEIRA, A.A.S.; LEITE, L.P. **Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico**. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Vol. 15, fascículo 57, Cesgranrio/RJ, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. São Paulo: EDUSP, 2003

Revista: Psicologia Escolar e Educacional – Print version ISSN 1413-8557 - Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v7n1/v7n1a11.pdf> - **Entrevista com a Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza**. Acesso em: abr/2015.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. **Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores?** Teacher Education and Inclusion: how the reformers can be reformed? 2011.

SANCHEZ, Pilar Arnaiz. **Educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. Sánchez, Pilar Arnaiz Revista da Educação Especial - INCLUSÃO – Out/2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: abr/2015.

SASSAKI R. K. **Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença mental ou transtorno mental?** Rev Nac Reabil. 2005;9(43):9-10.

SATOW, Suely Harumi. **Paralisado cerebral: construção da identidade na exclusão**, 2ª ed., Taubaté: Cabral Editora Universitária; 2.000

SCHIRMER, Carolina R.; BROWNING, Nádia; BERSCH, Rita; MACHADO, Rosângela. **Atendimento Educacional especializado: deficiência física**. Brasília/DF: SEESP / SEED / MEC, 2007.

SILVA, Claudia Lopes e Leme, Maria Isabel da Silva. **O Papel do Diretor Escolar na Implantação de uma Cultura Educacional Inclusiva**. Psicologia, Ciência e Profissão, 2009 (3), 494-511. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414. Acesso em: abr/2015.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante; LAPLANE, Adriana Lia Frizman; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; BRAGA, Elizabeth dos Santos. **As relações de ensino na escola. Coletânea Temas em Debate**. Rio de Janeiro: SME – PCRJ, 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/.../Smolka-e-outros-Texto-relacoes-de-ensino-Cs-Ri>. Acesso em: abr/2015.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante e Nogueira, Ana Lucia Horta. **O Desenvolvimento Cultural da Criança: Mediação, Dialogia e (Inter)Regulação**. In Oliveira, M. Kohl de; Souza, Denise Oliveira Trento e Rego, Teresa Cristina. 'Psicologia Educação e as temáticas da vida contemporânea. Editora Moderna. São Paulo. 2002

UNESCO. **Declaração sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994. Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: abr/2015.

UNESCO. **Educação para Todos: o compromisso de Dacar**. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: abr/2015.

VEIGA, Ilma P. A. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico**. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Orgs.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. 7.ed. São Paulo: Papirus, 2003.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual**. Revista Educação em Perspectiva, v. 3, n. 2, 2013.

VEE, René van der; VALSINER, Iann. **Vygotsky – uma síntese**. Edições Loyola, São Paulo, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. Editora Visor. Espanha. 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Manuscritos de 1929**. Educação & Sociedade. 2000. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101. Acesso em abr/2015.

ZANON, Regina Basso; BACKES, Bárbara; BOSA, Cleonice Alves. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 30, n. 1, p. 25-33, 2014.