



KLS

Educação Inclusiva

Educação Inclusiva

Claudia Lopes da Silva
Liliane Garcez

© 2019 por Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Presidente

Rodrigo Galindo

Vice-Presidente Acadêmico de Graduação e de Educação Básica

Mário Ghio Júnior

Conselho Acadêmico

Ana Lucia Jankovic Barduchi

Danielly Nunes Andrade Noé

Grasiele Aparecida Lourenço

Isabel Cristina Chagas Barbin

Thatiane Cristina dos Santos de Carvalho Ribeiro

Revisão Técnica

Diego da Costa Vitorino

Instituto Rodrigo Mendes

Rosângela de Oliveira Pinto

Editorial

Elmir Carvalho da Silva (Coordenador)

Renata Jéssica Galdino (Coordenadora)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Silva, Claudia Lopes da
S586e Educação inclusiva / Claudia Lopes da Silva, Liliane
Garcez. – Londrina : Editora e Distribuidora Educacional S.A.,
2019.
262 p.

ISBN 978-85-522-1439-7

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial.
3. Diversidade e Inclusão. I. Silva, Claudia Lopes da.
II. Garcez, Liliane. III. Título.

CDD 370

Thamiris Mantovani CRB-8/9491

2019

Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Avenida Paris, 675 – Parque Residencial João Piza

CEP: 86041-100 — Londrina — PR

e-mail: editora.educacional@kroton.com.br

Homepage: <http://www.kroton.com.br/>

Sumário

Unidade 1

Desenvolvimento humano: aspectos gerais	7
Seção 1.1	
Desenvolvimento humano e aprendizagem	9
Seção 1.2	
Deficiências em diferentes perspectivas	26
Seção 1.3	
Transtornos, síndromes e outras questões do desenvolvimento	44

Unidade 2

Direitos humanos: educação como direito de todos.....	69
Seção 2.1	
Construção dos direitos das pessoas com deficiência no mundo.....	71
Seção 2.2	
Relação da sociedade com as pessoas com deficiência através da história	87
Seção 2.3	
História da educação, legislação educacional e a educação especial no Brasil	103

Unidade 3

Sistema educacional inclusivo: avanços e desafios.....	125
Seção 3.1	
Educação especial como modalidade transversal de ensino.....	127
Seção 3.2	
Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	143
Seção 3.3	
Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: principais desafios.....	163

Unidade 4

Escola para todos: gestão e estratégias pedagógicas em foco	189
Seção 4.1	
Universalização do acesso ao currículo e garantia de aprendizagem para todos.....	192
Seção 4.2	
Gestão participativa para uma escola inclusiva.....	210
Seção 4.3	
Estratégias pedagógicas da escola inclusiva	233

Palavras do autor

Caro aluno, seja bem-vindo à disciplina de Educação Inclusiva!

Como professor em formação, você certamente já deve ter ouvido falar sobre educação especial e a sua perspectiva inclusiva. Deve ter conhecimentos prévios e alguma opinião sobre o tema, mesmo que ainda não tenha se dedicado profundamente ao estudo sistemático sobre o assunto.

O objetivo de nosso estudo, que começa agora, é justamente apresentar o que é a educação inclusiva de forma que você possa aprofundar conhecimentos e reflexões sobre esse tema fundamental para a escola e a educação atual. Indiscutivelmente, um dos mais prementes!

Você pode até achar que todo professor sempre considera a sua disciplina fundamental. Mas pelo fato da educação inclusiva ter um caráter transversal, ou seja, ser uma demanda para qualquer professor de todas as disciplinas – independentemente do nível de ensino –, é fundamental nos apropriarmos de seus conteúdos, não é mesmo?

Se isso não bastar para convencê-lo, considere que a educação inclusiva não pode ser pensada de forma separada do respeito aos direitos humanos, da educação para todos e do próprio desenvolvimento humano.

Já deu para sentir a sua relevância, certo? De fato, quando tratamos do tema educação inclusiva estamos falando sobre o direito à educação de todas as crianças, adolescentes e jovens, considerando as especificidades de cada um.

Para dar conta desse desafio, estruturamos a disciplina em quatro unidades:

Na Unidade 1 estudaremos o desenvolvimento humano. Enfocaremos o que nos caracteriza como seres humanos diversos, definindo a diferença como um aspecto fundamental desse processo de humanização. Vamos aprender que a deficiência e a diferença são aspectos do desenvolvimento humano, em suas múltiplas manifestações, e discutir por que isso deve ser considerado um valor positivo. Trabalhar com as diferenças na escola é fundamental, e vamos aprender o porquê.

Na Unidade 2 abordaremos o tema dos direitos humanos, com foco na educação como direito de todos. Nessa parte da disciplina, convidamos você a embarcar em uma viagem pela história da humanidade, observando como a relação das diferentes sociedades com as pessoas com deficiência foi se modificando para a concepção atual – ainda que alguns acontecimentos pareçam contraditórios. Iremos discutir e compreender o motivo dessas incoerências.

Além de estudar os aspectos filosóficos da educação inclusiva, é imprescindível contextualizar o assunto para a compreensão da realidade educacional brasileira. Assim, na Unidade 3, entenderemos como o Sistema Nacional de Educação brasileiro tem encarado o desafio de construir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, sem exceções.

Mas isso não será muito útil se você, futuro professor, não aprender novas formas de lidar com a relação de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a Unidade 4 será integralmente dedicada à ampliação do repertório das práticas pedagógicas, a partir dos conteúdos curriculares, de forma alinhada com uma educação inclusiva de fato, isto é, que garanta os direitos de aprendizagens de todas as alunas e de todos os alunos e contribua para o cumprimento da função social da escola.

Unidade 1

Desenvolvimento humano: aspectos gerais

Convite ao estudo

Nesta unidade estudaremos o desenvolvimento humano. É um tema amplo, e, portanto, faremos um recorte para nosso estudo: a questão da diferença, ou mais objetivamente, da diferença em relação ao processo de desenvolvimento humano.

Na Unidade 1 o objetivo é desenvolver a compreensão da deficiência como aspecto do desenvolvimento humano, configurada na diferença, dentre as múltiplas possibilidades nesse processo.

Analisar a educação inclusiva pelo referencial do desenvolvimento humano é fundamental para estabelecermos patamares filosóficos de discussão sobre a questão, que vão além do senso comum, rompendo com concepções já superadas pelas pesquisas na área, como o argumento de que as pessoas com deficiência se desenvolvem de uma maneira incompleta, ou ainda, que funcionam como se tivessem uma idade cronológica inferior.

Essas visões sobre o desenvolvimento humano têm fundamento inatista. Isso significa que elas consideram o ser humano como se estivesse destinado a se desenvolver dessa ou daquela forma a depender exclusivamente dos códigos genéticos, independentemente do contexto em que vive, das relações que estabelece e do seu tempo histórico.

Por conta dessa importância em estudar o desenvolvimento humano de forma contextualizada cultural e histórica, vamos explorar a teoria de desenvolvimento humano proposta por Lev S. Vygotski, psicólogo bielorusso, que exerce marcada influência nas ideias pedagógicas atuais.

Faremos uma breve jornada pelo seu pensamento, de forma a compreender as bases interacionistas do desenvolvimento humano. Com isso esperamos que, no contexto escolar, você perceba e valorize a questão da diferença como um importante traço da humanidade, sustentada em bases teóricas.

A Unidade 1 está subdividida em três seções. Na primeira, trabalharemos teoricamente o desenvolvimento humano e a aprendizagem. Faremos isso principalmente a partir da perspectiva da teoria histórico-cultural de Vygotski.

Em seguida, abordaremos as deficiências físicas, sensoriais e intelectuais, orientando você a se aprofundar nesse conhecimento, dentro de uma perspectiva social, explicitando aspectos gerais sobre a classificação funcional desses impedimentos. Por fim, vamos completar essa primeira etapa com estudos sobre altas habilidades e superdotação, transtorno do espectro do autismo (TEA), outros transtornos e síndromes mais frequentes e sua relação com o desenvolvimento.

Para contextualizar essa aprendizagem, conheceremos a história de Renata.

Renata tem dezoito anos e atualmente está finalizando o ensino médio em uma escola pública em Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Tem muitos amigos na escola, onde todos a conhecem – é uma garota popular. No geral, Renata vai bem em Português. Nos trabalhos em grupo, ela costuma apresentar a sua parte sem problemas. Tem mais dificuldade em Matemática, especialmente em frações. É uma aluna frequente e sempre entrega os trabalhos com pontualidade. Ao acordar, já se arruma para tomar café e ir para a escola. Penteia os longos cabelos, sempre bem alinhados, coloca as pulseiras, relógio e não esquece de passar batom. A vida de Renata é parecida com a de muitas adolescentes que você conhece, e, entre tantas características, há a Síndrome de Down. Seu pai conta que, quando a Renata nasceu, a médica disse que ela poderia fazer muitas coisas, pois as pessoas com essa síndrome são inteligentes. Ele decidiu que faria o que pudesse pela filha, e a família sempre se empenhou na sua educação. No começo não foi fácil: como outras crianças com deficiência, Renata teve que enfrentar obstáculos logo que entrou na escola. Sua irmã mais velha relata que as professoras eram despreparadas e deixavam a Renata muito solta, sem exigir nada. Ela até fugia da escola. Pensaram em colocá-la em uma escola particular, mas a escola só a matricularia se a família da Renata contratasse um tutor para ficar só com ela. Como a família não achou justo, matricularam a menina em uma escola pública e, apesar das dificuldades iniciais, não se arrependem. A irmã diz que a família nunca a tratou como se ela tivesse algum problema ou fosse diferente dos outros.

Esse contexto de aprendizagem foi escrito a partir de uma história real. Quer ver a Renata falando por si mesma? Assista ao documentário *Outro olhar* referenciado ao final da unidade.

Você acha que a aposta da família de Renata pela inclusão escolar, enfrentando as dificuldades iniciais, contribuiu para o seu desenvolvimento? Se a família tivesse optado por deixá-la em casa ou aos cuidados de um tutor particular, será que Renata teria tido as mesmas oportunidades de se desenvolver? Se a Renata fosse sua filha, qual decisão você tomaria?

Desenvolvimento humano e aprendizagem

Diálogo aberto

Você já passou pela experiência de concluir o ensino médio. Sua turma teve uma festa de formatura? A Renata, que conhecemos no *Contexto de aprendizagem* da Unidade 1, em breve estará se formando nesse nível de ensino. Vamos saber mais sobre isso.

A festa de formatura da Renata está chegando. Ela e seus colegas de turma estão participando da organização. Como a cidade é pequena, os alunos estão fazendo a maioria das coisas. Um grupo ficou responsável pela decoração – a turma decidiu que fará um baile de máscaras logo após a cerimônia de formatura. Renata adorou a ideia. Outro grupo está responsável pela decoração do pátio da escola, onde o baile acontecerá. Um terceiro está organizando os comes e bebes do coquetel. Renata está fazendo parte do grupo responsável pela música. Ela montou uma lista de músicas bem variadas, românticas e de balada, como ela e seus amigos gostam. A festa promete!

Imagine-se na posição de professora da Renata ou ainda de um colega de turma. Como você explicaria que o ambiente em que Renata cresceu e vive fez diferença em sua vida? A partir da sua reflexão, você avalia que os referenciais teóricos estudados nesta seção nos ajudam a compreender como o contexto social e histórico contribui para o desenvolvimento humano?

A partir da situação proposta, você poderá responder às questões acima a partir dos conteúdos que iremos estudar logo adiante:

- Conceito de humanidade: o que é ser humano?
- Desenvolvimento humano: a abordagem vygotskiana.
- Noção da diferença como valor humano.
- Olhar global sobre o desenvolvimento considerando aspectos orgânicos, afetivos e cognitivos.

Vamos prosseguir?

O que é ser humano?

Essa é uma pergunta que raramente fazemos. Ao mesmo tempo em que parece fácil responder, é bem mais profunda do que parece. Alguém pode responder que ser humano é pertencer ao gênero *Homo*, que resultou de sucessivas evoluções dos homínídeos, e à nossa atual espécie, *Homo sapiens*. É essa espécie complexa, possuidora de um cérebro capaz de dominar processos abstratos como a linguagem e o pensamento, cujos produtos vão desde a construção de represas às sinfonias e da astronomia às ideologias fascista e nazista, que será analisada aqui tendo como foco o seu desenvolvimento.

Podemos concluir então que o que nos caracteriza como humanos é a nossa complexidade cerebral, que, aliada à postura ereta, possibilitou que os primeiros homínídeos construíssem ferramentas cada vez mais sofisticadas – da pedra lascada ao raio laser. Mas essa explicação não parece suficiente. Para começar, enquanto espécie, não somos tão “únicos” assim.

“Ao que parece, o surgimento da inteligência humana não foi meramente um feliz acidente de percurso, mas representou uma vantagem evolutiva tão grande que aconteceu mais de uma vez, em diferentes pontos da Terra. Isso quer dizer que algo parecido pode perfeitamente acontecer em outros planetas, ou mesmo se repetir na história evolutiva da Terra em algum outro momento. (NOGUEIRA, 2014, [s.p.]”

Assim, sob as condições apresentadas – ambiente favorável, nível adequado de competição, etc. – nossa espécie pôde chegar ao estado atual de organização social. Isso não significa que foi a única espécie que conseguiu isso. Ou seja, não somos a “última bolacha do pacote” no que se refere à evolução.

Será, então, que é o nosso código genético que nos caracteriza como seres humanos?

A ciência atualmente já desvendou o sequenciamento genético humano, ou seja, nossa “composição química”. São esses os elementos que, combinados de uma maneira específica, permitem a configuração das características do organismo humano e sua transmissão para outros seres humanos no processo de reprodução.

Conhecer os elementos químicos que compõem o organismo humano não esclareceu, no entanto, a complexidade envolvida na humanidade.

Segundo um artigo científico publicado em 2016, na revista *Science*, as diferenças genéticas entre humanos e gorilas são de apenas 1,6%.

Parece que o nosso código genético também não é o fator que explica o que caracteriza um ser humano. Nossa própria espécie resulta de uma mistura de outras espécies – pelo menos 1% a 3% do nosso genoma é neandertal. Nós, os Sapiens, não somos a “melhor espécie”, aquela que derrotou os outros hominídeos como os neandertais e dominou a terra:

“Não importa quantas bobagens racistas ouçamos por aí, faz parte do espírito humano se espalhar por todos os locais habitáveis e se misturar às populações presentes nessas novas fronteiras. Somos todos, por definição, miscigenados. Somos todos vira-latas – não existe raça pura. E nos tornamos mais fortes como espécie por causa disso. (NOGUEIRA, 2014, [s.p.]



Refleta

Leia a seguir o trecho selecionado do texto *Sobre homens e ratos*, de Drauzio Varella.

“Homens e ratos compartilham a imensa maioria de genes. O que nos distingue dos ratos é uma pequena constelação que não passa de 300 genes. Nela, está concentrado o intrigante mistério da condição humana. Mulheres e homens têm apenas 30 mil genes! A divulgação desse dado pelo Projeto Genoma foi um balde de água fria no orgulho humano: imaginávamos que fossem pelo menos 100 mil. Se as moscas têm 13 mil genes, qualquer verme tem 20 mil, um abacateiro tem 25 mil e os camundongos que caçamos nas ratoeiras 30 mil, para nós, 100 mil parecia estimativa razoável. Afinal, não foi culpa nossa haveremos sido criados à imagem e semelhança de Deus [...].
Se o que nos distingue dos ratos são mesmo 300 genes, as interações entre eles e o ambiente envolvem imensa complexidade biológica. É nessa pequena constelação de genes que está concentrado o mistério da condição humana. (VARELLA, 2011, [s.p.]

A partir do texto de Varella, como você vê a busca de uma explicação orgânica para as especificidades dos seres humanos?

Se não é exatamente o código genético, nem apenas o nosso sofisticado processo evolutivo que nos caracteriza como seres humanos, o que mais pode ser? Olhando para “algo”, como sei dizer que é humano ou não? Como eu reconheço outro humano e sei que ele é um ser humano igual a mim? Como reconheço alguém da minha espécie? Vamos tentar responder a essas questões a partir de duas frases:

O ser humano é um ser biologicamente social. (H. Wallon)

Nascer é estar submetido a obrigação de aprender. (B. Charlot)

O que é ser **biologicamente social**? Para Henri Wallon (1879-1962), filósofo, médico e psicólogo francês, o ser humano se caracteriza pela sua **sociabilidade**, de tal forma que, se não for cuidado por outros seres humanos, não sobreviverá. Esse é o mesmo sentido da frase do filósofo e pedagogo francês Bernard Charlot. No momento em que nasce um ser humano, ele será cuidado por outros seres humanos e, nesse processo, começará a aprender. Cuidar e ensinar a ser humano são duas ações estreitamente relacionadas.

O bebê aprende que, chorando, consegue comida e a presença da mãe. Esse processo consiste em um momento crucial para sua sobrevivência, pois o ser humano nasce biologicamente dependente – muito diferente do filhote de um cavalo, por exemplo, que logo ao nascer se coloca sobre as quatro patas e dá os primeiros passos.

Ao nascer, o bebê humano carrega consigo algumas habilidades que fazem parte da sua herança genética, como o reflexo de sugar. Mas isso não o capacita a se alimentar de forma independente: ele precisa ser cuidado para aprender a comer.

Assim, nascer com determinadas capacidades biológicas não significa, em nosso caso, que elas serão desenvolvidas por si só. Para aprender a ver, por exemplo, é preciso encontrar as condições ambientais para isso, como luz e ambientes tridimensionais.

Se uma criança ficasse em um quarto escuro até os seis anos de idade, não aprenderia a ver – apesar de ter retinas e nervo ótico funcionais. Isso acontece porque o cérebro (no caso, o córtex visual) se desenvolve a partir da interação com os estímulos do ambiente. Interação com outras pessoas e com o ambiente são fundamentais para nosso desenvolvimento humano.

Nesse processo de intensa dependência, no entanto, o pequeno ser humano não fica passivo, apenas recebendo. O bebê passa do choro e balbucios para gritinhos alegres e tentativas de imitar palavras. Ele logo aprende que pode interagir, afetar o seu meio. O bebê em seu berço se esforça para alcançar o ursinho que mais gosta e que a mãe deixou na mesa ao lado. A mãe vê seu esforço e diz: “Ah, você quer o ursinho? Tome”. Rapidamente, o

bebê aprende que não precisa fazer força para pegar o ursinho: basta apontar na sua direção, e a mãe o traz.

É assim que Lev S. **Vygotski** (1896-1934), psicólogo bielo-russo, descreveu como passamos a simbolizar, ou seja, internalizar as formas de comunicação em nossa cultura. A criança explora o seu ambiente, e, à medida que os seres humanos à sua volta interagem com ela da forma como aprenderam culturalmente, ensinam o que é ser **humano**. Nesse processo, ela vai internalizando formas de comportamento, criando repertório de ações e compartilhando o significado delas.

Para Vygotski, são esses comportamentos internalizados que vão constituindo a **linguagem**, o grande **sistema simbólico** por meio do qual não apenas nos comunicamos, mas compartilhamos os significados do mundo. Em outras palavras: nos tornamos gente.

Outra importante contribuição de Vygotski foi a proposta de que a **aprendizagem é que impulsiona e cria o desenvolvimento**. Isso inverte a ideia predominante na psicologia tradicional, de que o indivíduo primeiro precisa se desenvolver, “amadurecer”, para depois aprender. Para Vygotski, a **aprendizagem é responsável pelo desenvolvimento**.

Para que a aprendizagem ocorra da melhor forma, é preciso descobrir o que a criança já sabe, mas ainda não sabe fazer sozinha. Colocando-se ao lado da criança como um modelo/desafio, ela observa como fazer e pode aprender, o que vai resultar no seu desenvolvimento. Esse é, de forma resumida, o significado do conhecido conceito de **Zona de Desenvolvimento Próximo** de Vygotski.

Já deu para perceber que, apresentando a teoria de Vygotski, estamos entrando em contato com uma resposta para a pergunta inicial – **o que nos torna humanos?** Nessa perspectiva teórica, o que nos torna humanos **é o fato de nascermos em uma cultura humana** da qual faremos parte, não apenas pelo nascimento, e sim pelo processo de incorporação dessa cultura como mecanismo de linguagem e pensamento. O código genético e o processo evolutivo nos habilitam a nos tornarmos seres humanos, e a cultura, historicamente datada, nos insere e inscreve dentro da humanidade.

Com isso em mente, chegamos a um dos pontos fundamentais da nossa disciplina, Educação Inclusiva: **quem é humano?** Como a questão da diferença se coloca quando pensamos na humanidade? Uma pessoa com deficiência deve ser considerada humana?

Para responder a essas perguntas, retomaremos Vygotski: **um ser humano é um produto de uma determinada cultura, de uma determinada época**

histórica. Deixar viver ou não uma criança com deficiência não seria uma decisão difícil em outra época histórica ou em algumas culturas específicas. Ou seja, essa pergunta é como um espelho colocado diante de nós, perguntando: **que tipo de humanidade é a nossa?**

Atualmente, estamos atentos a um princípio ético fundamental: **o direito à vida.** Como tratamos os demais seres humanos em nossa sociedade vai dizer quem nós somos como humanidade. Portanto, não se trata de olhar para um impedimento e saber se ele é grande ou pequeno individualmente, e sim, perceber o quanto cada cultura convida cada indivíduo a fazer parte dela, removendo, para tanto, toda e qualquer barreira a sua inserção, inscrição e participação plena.

Vygotski e a questão da deficiência

A deficiência como aspecto do desenvolvimento humano foi bastante pesquisada por Vygotski. Tanto que, na edição espanhola das suas obras, o quinto volume é inteiramente dedicado a uma coletânea de seus trabalhos sobre o desenvolvimento da criança com deficiência. Em sua época, esse campo de estudo era chamado **defectologia** – nome que, atualmente, soa pejorativo, mas mantemos em respeito a forma como historicamente era denominado esse campo de estudos.

Vygotski não considerava que o desenvolvimento da criança com alguma deficiência fosse algo menor, que não atingisse seu fim em comparação ao rumo esperado do desenvolvimento. Para ele, a criança com deficiência se desenvolvia de maneira **única** – nem mais, nem menos.

Portanto, para ensiná-la é preciso que se conheça como esta determinada criança respondeu aos desafios do seu crescimento, em que teve que se relacionar com uma cultura, na maioria das vezes, não pensada para ela. Segundo o autor, “a criança cujo desenvolvimento se há complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que seus coetâneos normais, é uma criança desenvolvida de uma outra forma” (VYGOSTKY, 1989, p. 3).

Ele defendia que o professor deveria dirigir seu foco para as questões pedagógicas e não orgânicas, dado que ele é um personagem primordial para inserção na cultura humana. Vamos tomar como exemplo uma criança com paralisia cerebral que não consiga escrever com um lápis. O foco do professor não deve ser que o aluno escreva com esse determinado instrumento e sim que se comunique por meio da escrita. Para isso, pode usar letras com ímãs ou um notebook. Ou ainda ditar seu pensamento para que outra pessoa o transforme em letras, cuidando para atender as regras da língua escrita. Percebem a diferença?

Para Vygotski, os esforços devem ser concentrados em organizar recursos culturalmente disponíveis para superar as barreiras que a sociedade e, nesse caso específico, a escola, impõe para os estudantes em seu processo de aprendizagem. Uma vez que o objetivo educacional em relação à deficiência não é a cura, o que importa é como reagimos diante desse ser humano. Vygotski deixa claro que o que precisa ser modificado **é o ambiente social em que as pessoas com deficiência vivem, e não as pessoas em si:**

“Fica claro, portanto, que uma educação ideal só é possível com base em um ambiente social orientado de modo adequado e que os problemas essenciais da educação só podem ser resolvidos depois de solucionada a questão social em toda a sua plenitude. Daí deriva também a conclusão de que o material humano possui uma infinita plasticidade se o meio social estiver organizado de forma correta. Tudo pode ser educado e reeducado no ser humano por meio da influência social correspondente. A própria personalidade não deve ser entendida como uma forma acabada, mas como uma forma dinâmica de interação que flui permanentemente entre o organismo e o meio. (VYGOTSKI, 2003, p. 200)

Tais ideias do psicólogo bielorusso estão em sintonia com o que atualmente se entende por **educação inclusiva** – lembrando que Vygotski escreveu sobre isso entre 1926 e 1934, quando o internamento em instituições era a forma mais comum com que a sociedade lidava com as pessoas com deficiência.

Identidade, igualdade, diferença: princípios fundamentais

Identidade tem a ver com autoafirmação. A partir disso podemos nos perguntar: por que uma pessoa ou um grupo identifica a si ou ao grupo por meio de determinado nome ou categoria, ou seja, uma identidade? Segundo Oliveira (2003), uma pessoa ou um grupo se afirmam como tais para se diferenciarem de um grupo ou pessoa com quem se defrontam. A identidade, portanto, pode ser individual ou social.

Considerar-se “**normal**”, portanto, pode ser entendido como uma forma de se representar. O “normal” é aquele que não destoa do grupo ao qual pertence e do qual toma como padrão o referencial para se identificar e se comportar.

Quando falamos em educação inclusiva defendemos o **princípio da igualdade** – mas não igualdade no sentido em que temos que ser iguais, homogêneos ou padronizados. A igualdade aqui postulada é a **igualdade de direitos**, do reconhecimento de que todos somos seres humanos, pertencemos a esse

grande projeto de humanidade e, independentemente da nossa forma física, cor da pele, religião ou deficiência, temos o mesmo direito de todos a uma vida plena e respeitosa. O princípio da igualdade é, portanto, incompatível com a discriminação e o preconceito, independentemente dos seus motivos e formas de manifestação.

A questão central é que, ao se representar como “normal”, passamos a representar os outros grupos que não se encaixam nesse padrão como “anormais”. Ao serem colocados nessa condição, pessoas e grupos se tornam alvos de discriminação e preconceito.



Exemplificando

Leia o trecho abaixo, retirado do livro “Na minha pele”, de Lázaro Ramos (2017, p. 37).

“ Certa vez, eu voltava de um ensaio do Bando, às onze da noite, quando parei num caixa eletrônico para tirar dinheiro. Quando saí do banco, dois policiais me esperavam. Vieram atrás de mim, com arma na mão e tudo, e me pediram os documentos. Antes de entregar minha identidade, comecei a questionar a abordagem:

- Por que você quer o documento?
- Porque você é um tipo meio suspeito... de boné.
- Como assim: tipo suspeito, de boné? Não entendi.
- Estava aí, à noite, no banco.
- Oxente, estou no meu banco, sacando o meu dinheiro.

Um dos policiais passou a andar de um lado para o outro, irritado, arma em riste, enquanto eu despejava todo o discurso aprendido no Bando.

- Rapaaaaz, rapaaaaz... — repetia ele em passos firmes, irritado com a minha empáfia.

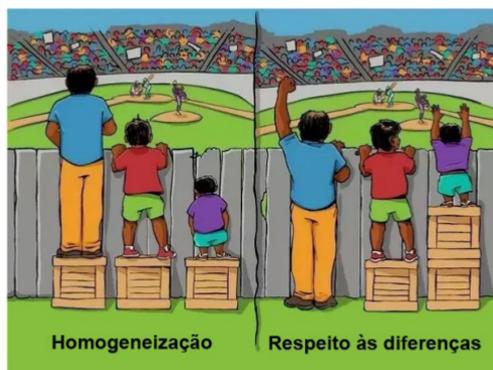
No fim das contas, o policial devolveu meu documento e os dois entraram no carro, meio emburrados. De alguma maneira, passei meu recado e consegui fazer com que eles pensassem um pouco no que tinham acabado de fazer, porque o motorista deu meia-volta, parou a viatura e falou da janela:

- Não estou te discriminando, não, tá?

E você, já passou por uma situação em que foi discriminado? Conhece alguém que já passou por isso? Como é a experiência de ser discriminado? Que tipo de sentimentos essa situação produz? Discuta com um colega sobre isso e relacione com o tema debatido na aula.

O princípio da igualdade se aplica a qualquer forma de discriminação, e não apenas em relação às pessoas com deficiência. Igualdade não é tratar a todos da mesma forma e sim atuar de maneira a facilitar ou não impedir que cada pessoa tenha acesso aos direitos. Essa ideia é bem expressa pela Figura 1.1:

Figura 1.1 | Homogeneização versus respeito às diferenças



Fonte: adaptada de <http://quora.com>. Acesso em: 31 jul. 2018.

Para respeitar o princípio da **igualdade**, é fundamental respeitar a **diferença**. A diferença é a nossa marca de humanidade – isso porque conviver com pessoas ou grupos diferentes amplia nossa humanidade, no sentido filosófico profundo que discutimos nesta aula.

Articulando esses princípios da identidade, igualdade e diferença ao que nos ensinou Vygotski, é impensável que alguns estudantes continuem sendo discriminados por terem algum tipo de deficiência e separados em escolas segregadas, especiais.

Como a **aprendizagem é responsável pelo desenvolvimento** e nosso tempo histórico instituiu como **princípio ético o direito à vida plena**, a escola, por ser uma das instituições que nos insere na cultura, deve ser o lugar de todas as diferenças humanas:

“ A escola das diferenças é a escola na perspectiva inclusiva, e sua pedagogia tem como mote questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão por instituírem uma organização dos processos de ensino e de aprendizagem incontestáveis, impostos e firmados sobre a possibilidade de exclusão dos diferentes, à medida que estes são direcionados para ambientes educacionais à parte. A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. (ROPOLI et al., 2010, p. 9)



Assimile

Nesta seção, fomos juntos em busca da resposta: o que é ser humano? Pesquisamos algumas evidências científicas, como a ciência evolutiva e a genética.

A partir dessa pesquisa, conhecemos a resposta da perspectiva histórico-cultural, que define que o que nos torna humanos é pertencer a uma cultura humana.

Conhecemos também alguns pontos da teoria de Vygotski sobre o tema – como vamos internalizando o que vivenciamos com os outros seres humanos, como isso nos constitui e como deixamos nossas marcas no mundo. Também falamos sobre a Zona de Desenvolvimento Próximo, conceito central de sua obra e sua teoria em relação à deficiência.

Para finalizar, discutimos alguns princípios fundamentais para a concepção inclusiva da sociedade e da escola: identidade, igualdade e diferença.

O que você achou dessa resposta para a questão “o que é ser humano”?

Sem medo de errar

Uma vez que estabelecemos o que é ser humano e conhecemos a forma como Vygotski conceituou o desenvolvimento humano, vamos retomar a situação-problema apresentada no *Diálogo aberto*?

Na situação, encontramos a Renata participando da organização da sua festa de formatura junto com os seus colegas de turma. Podemos destacar que a Renata está participando de um contexto social junto com pessoas da mesma faixa etária. Sabemos que ela tem pontos fortes e pontos fracos na escola, como qualquer estudante, mas isso não a impediu de frequentar a escola e se formar.

Ao discutirmos o que caracteriza a humanidade, fizemos uma problematização da definição do que é ser humano, inicialmente, a partir de critérios exclusivamente orgânicos ou biológicos. A Renata tem Síndrome de Down, o que significa que ela tem um gene a mais junto com o par de genes número 21 – devido a isso, a síndrome é também conhecida como trissomia do cromossomo 21.

Pensando na afirmação de Henri Wallon de que o **ser humano é um ser biologicamente social**, você pensa que uma análise genética da Renata poderia determinar se ela deveria frequentar uma escola comum ou especial ou quais atividades ela seria capaz de fazer quando adolescente, como organizar uma lista de músicas para uma festa ou aprender trigonometria plana? Pelo que discutimos, **não é possível definir um ser humano apenas**

pelos seus aspectos orgânicos.

Quando os pais de Renata souberam que a criança tinha Síndrome de Down, por eles não duvidarem, em nenhum momento, de que ela era um ser humano, eles iniciaram sua inserção na cultura familiar. Assim, Renata nasceu e se tornou, como todos os seres humanos, “condenada a aprender”, como disse Bernard Charlot.

Assim, ao considerarmos o contexto social em que a Renata cresceu, você analisa que o fato da família dela ter insistido em que frequentasse uma escola comum contribuiu para que ela conseguisse chegar até o ensino médio? A partir do exemplo da Renata, você se sente convencido de que as pessoas e os ambientes de que fazemos parte são decisivos na nossa formação enquanto indivíduos, como postulou Vygotski?

Considere agora a Síndrome de Down. As pessoas com essa síndrome compartilham algumas características físicas, como os olhos amendoados, ombros arredondados e baixa estatura. Você imagina que as pessoas, ao encontrarem a Renata pela primeira vez, podem julgá-la pela sua aparência? É possível que a Renata seja alvo de preconceitos ou de algum tipo de discriminação, baseados apenas nas ideias de senso comum que a sociedade tem sobre as pessoas com Síndrome de Down, certo? Mas pelo que estudamos, a Síndrome de Down resume quem é a Renata?

Organizar uma festa de formatura exige diversas tarefas – algumas mais fáceis, outras mais complexas. Você pensaria que uma garota com Síndrome de Down também gosta de música, como todos os garotos e garotas da sua idade, e tem gostos musicais em comum com seus colegas? A Renata assumiu uma tarefa que exige uma certa organização, que se refere a fazer uma lista de músicas, e deu conta. Você daria uma tarefa com tamanha responsabilidade como pensar nas músicas que animarão a festa de sua formatura para uma pessoa com a Síndrome de Down? Observe como você reagiu à história, suas considerações e julgamentos, e reflita sobre o papel do preconceito nas ideias disseminadas sobre as deficiências na nossa sociedade.

A partir dessas reflexões e do que você aprendeu sobre as relações entre o contexto social e histórico e o desenvolvimento humano, retome a situação-problema e faça suas considerações sobre o papel do ambiente na construção do ser humano chamado Renata.

A história da menina galinha

Descrição da situação-problema

Em abril de 2018, o site do jornal português Expresso publicou uma reportagem sobre Isabel, que ficou conhecida na imprensa, nos anos 1980, como a “menina galinha”. Acompanhe:

“O rosto de Isabel tinha traços semelhantes aos de uma galinha, a cabeça era demasiado pequena para o corpo, os olhos grandes e rasgados, os lábios e os dentes tinham-se desenvolvido como se fosse um bico. Isabel tinha 9 anos quando em 1980 foi tirada de um galinheiro onde passou boa parte do tempo desde bebé. A mãe saía para trabalhar no campo e deixava a menina com os animais. Comia milho e couves como as galinhas, bebia uma caneca com café. Hoje, Isabel tem 48 anos.

A história chegou aos jornais nos primeiros dias de 1980, numa reportagem publicada pelo “Diário de Notícias”, que contava a forma como “a Menina Galinha” - assim foi Isabel Quaresma nomeada pelos órgãos de comunicação social na época – vivia (ou sobrevivia). [...]

“A mãe dela é maluca”, contavam os vizinhos aos jornais. Isabel comia quando calhava. No casebre onde ficava alguém escreveu à tinta vermelha “atenção, aqui andam almas de outro mundo”. Na aldeia, as pessoas sabiam as condições a que a menina estava sujeita. “Vi muitas vezes a miúda cheia de trampa. A mãe não liga. Ela fica assim todo o tempo e ainda leva pancada por cima”, diziam. A primeira denúncia surgiu em 1976, quando uma tia tentou levá-la para ser observada por médicos em Coimbra. Foi-lhe diagnosticada deficiência profunda, Isabel precisava de ser internada para reabilitação. Mas não havia vaga em lado algum. De instituição em instituição, de hospital em hospital, Isabel acabaria por regressar a um dos primeiros lugares que conheceu: ao galinheiro.

“Pelo que me foi dado observar, direi que se trata de uma criança com uma insuficiência intelectual muito provavelmente por motivo de abandono afetivo e social. O comportamento da Isabel situa-se a um nível biológico elementar, isto é, reações primárias de um ser animal ou humano”, contou João dos Santos, diretor

do Centro de Higiene Mental Infantil de Lisboa, a “O Jornal” em fevereiro de 1980.

Isabel, que era “profundamente triste no seu sentir”, não chorava porque chorar “é a primeira forma de comunicação do ser humano e ela levou a sua curta existência voltada ao mais completo dos abandonos”[...] (GOLÇALVEZ, 2018, [s.p.]

Figura 1.2 | Capa do jornal “A Capital”, de 28 de janeiro de 1980



Fonte: https://images-cdn.impresa.pt/expresso/2018-04-09-CAPADOJORNAL_ACAPITAL.jpg/original/mw-960. Acesso em: 18 out. 2018.

Trata-se de uma história de abandono em que observamos também a forma preconceituosa com que a mídia se referia a uma pessoa pobre e com deficiência, o que era comum à época da reportagem citada, os anos 1980.

Baseado no que estudamos até aqui, como você explicaria a deficiência da Isabel? Será que ela nasceu com menos dificuldades, que foram se agravando devido às condições desumanas em que vivia? Ou será que ela nasceu com uma grave deficiência e, por isso, não reagia aos estímulos, ainda que poucos?

Resolução da situação-problema

Não há uma resposta definitiva para essa questão. Não podemos saber com certeza que tipo de prejuízo Isabel apresentava ao nascer. Mas é certo

afirmar que a sua deficiência foi em grande parte construída pelas condições de abandono em que viveu.

Retomando os conceitos de Vygotski sobre a importância do ambiente cultural na educação, concluímos que nenhuma deficiência é puramente orgânica. Uma criança pode ter nascido com uma deficiência orgânica grave e, vivendo em um ambiente estimulante, com acolhimento e apoio da família e da escola, pode constituir-se como ser humano com vida digna e plena.

O contrário também é válido: uma criança com dificuldades pequenas, com ou sem deficiência, pode desenvolver-se muito pouco em face do abandono e de condições precárias, não apenas materiais como também relacionais.

Faça valer a pena

1.

“Hoje a escola é a sua casa”, conta Regina Graner, professora da 4ª série da EMEF Professor Taufic Dumit, em Piracicaba, a 160 quilômetros de São Paulo. “Ele conversa, participa das aulas e troca ideias com os colegas. Para Henrique Michel da Silva, é uma grande conquista. Aos 10 anos, está aprendendo a comandar a própria vida [...]. Além de ter dificuldade para falar e se fazer entender, ele não conseguia comer nem se vestir sozinho. Sua mãe achava isso um impedimento insuperável. “Ele sempre foi mais lento para aprender as coisas”, justificava a dona de casa Elisângela de Fátima Oliveira da Silva quando era indagada pela professora do filho.

Elisângela não imaginava do que Henrique seria capaz se fosse incentivado. Foi com a ajuda da professora Marta Giuste da Silva, na 1ª série, que ele conseguiu dizer seu nome claramente pela primeira vez. “Comecei um trabalho com ele desde a pronúncia”, diz a educadora. Daí em diante, o processo deslançou. O menino revelou-se um dedicado aprendiz na sala de aula, daqueles que não se calam cada vez que têm uma dúvida. Ao mesmo tempo, a professora conversou muito com a mãe de Henrique e conscientizou-a de que a escola regular tinha a obrigação de receber seu filho.

Na sala de apoio, o garoto contou com uma professora para ajudá-lo a se desenvolver no que tinha mais dificuldade. Com o tempo, passou a ler histórias por meio de imagens e a contá-las aos amigos. “Ele já monta pequenas frases, desenha e organiza

livrinhos”, diz a educadora especializada, Maria Aparecida Valelongo Cunico. (DIDONÉ, 2006, [s.p.]

Henrique tem 10 anos e está no 4º ano. Está se alfabetizando e já escreve pequenos textos. Foi ensinado a ter hábitos de leitura, tanto que consegue criar pequenos livros com histórias. Para que Henrique possa aprender e desenvolver seu potencial no 4º ano de uma escola comum, é preciso que a escola e a professora tenham:

- a) Respaldo administrativo do sistema, pois ele não tem as mesmas competências que os demais alunos da sua turma.
- b) Experiência com educação infantil, pois Henrique irá se beneficiar de atividades para crianças mais novas do que ele, uma vez que não está alfabetizado.
- c) Um olhar inclusivo, pois é um ato de amor aceitar crianças com deficiência na escola.
- d) Clareza de que a diferença é algo esperado dentro de uma turma e que cada aluno deve ser atendido de acordo com suas demandas.
- e) Determinação, pois não há escolas especiais para todas as crianças com deficiência que precisam.

2. Texto 1

A chimpanzé Cecília, que passou anos enclausurada em um zoológico de Mendoza, na Argentina, chegou na noite desta quarta-feira ao Santuário de Grandes Primatas, em Sorocaba (SP). Ela é a única sobrevivente de um grupo de quatro chimpanzés que vivia no parque argentino e a primeira primata não humana a conseguir a liberdade através de um habeas corpus.

A expectativa para a chegada de Cecília era grande no santuário. O fundador e mantenedor do local, Pedro Ynterian, comentou a decisão da vinda da primata a Sorocaba: “O habeas corpus foi o primeiro passo para que se reconhecesse que os animais precisam de respeito, todos os animais, mas principalmente os primatas. Eles estão no mundo antes de nós. (SZABADI, 2017, [s.p.]

Texto 2

“ Cientistas constataram que o DNA do macaco Bonobo é igual ao dos humanos em 98,7%. Este é o resultado da pesquisa publicada na quarta-feira, 13 de junho, na revista Nature. A espécie encerra o sequenciamento do grupo de símios. O Chimpanzé foi analisado em 2005, seguido do Orangotango (2011) e do Gorila (2012). De acordo com os pesquisadores, o estudo pode auxiliar no avanço da evolução da humanidade, pois a desco-

berta concluiu que Bonobos e humanos têm o mesmo mapa genético compartilhado entre os Chimpanzés e humanos. Já entre esses macacos, a semelhança no DNA é de 99,6%. Os estudiosos explicam que, é como se as espécies fossem irmãs, e os humanos primos delas com a mesma relação com os dois, apresentando traços apenas dos Bonobos e outras características só dos Chimpanzés. “Os seres humanos são um pouco como um mosaico dos genomas de Bonobos e Chimpanzés”, afirmou o principal autor do artigo, Kay Prufer, geneticista do Instituto Max Planck, na Alemanha. (TERRA, [s.d.], [s.p.]

A partir da semelhança genética entre seres humanos e primatas, pode-se afirmar, no que se refere à definição de ser humano de um ponto de vista histórico-cultural:

- a) Os complexos comportamentos sociais e culturais dos seres humanos são explicados pelas suas características herdadas geneticamente.
- b) As semelhanças genéticas entre seres humanos e primatas não são suficientes para explicar as características específicas de um ser humano.
- c) Os seres humanos, assim como os gorilas, preferem viver em grupos, e isso explica o sofrimento da gorila Cecília, isolada no zoológico.
- d) A gorila Cecília não poderia ter recebido um habeas corpus, uma vez que esse instrumento legal só pode ser concedido a seres humanos.
- e) Permitir que um animal seja tratado de forma degradante vai contra os valores éticos que deveriam caracterizar o que é ser humano.

3.

“No dia 21 de fevereiro de 1799, uma estranha criatura surgiu dos bosques próximos ao povoado de Aveyron, no sul da França. Apesar de andar em posição ereta se assemelhava mais a um animal do que a um ser humano, porém, imediatamente foi identificado como um menino de uns onze ou doze anos. Unicamente emitia estridentes e incompreensíveis grunhidos e parecia carecer do sentido de higiene pessoal, fazia suas necessidades onde e quando lhe apetecia. Foi conduzido para a polícia local e, mais tarde, para um orfanato próximo.

A princípio escapava constantemente e era difícil voltar a capturá-lo. Negava-se a vestir-se e rasgava as roupas quando lhes punham. Nunca houve pais que o reclamassem. O menino foi submetido a um minucioso exame médico no qual não se encontrou nenhuma anormalidade importante. [...] Em 1800, Itard passou a estudá-lo, pois acreditava que seria possível educá-lo. O esforço resultou só parcialmente satisfatório. Aprendeu a utilizar o quarto de banho, aceitou usar roupa e aprendeu a vestir-se

sozinho. No entanto, não lhe interessavam nem as brincadeiras nem os jogos e nunca foi capaz de articular mais que um reduzido número de palavras. Até onde sabemos pelas detalhadas descrições de seu comportamento e suas reações, a questão não era a de que fosse retardado mental. Parece que ou não desejava dominar totalmente a fala humana ou que era incapaz de fazê-lo. (WIKIPEDIA, 2018, [s.p.]

A história de Victor de Aveyron relata a experiência de uma criança que, até onde se sabe, passou um período importante do seu desenvolvimento isolada dos adultos e sobrevivendo sozinha em uma floresta. Com isso, adquiriu prejuízos sociais que não puderam ser totalmente revertidos, como a dificuldade de aprender a falar. Pelas anotações de Itard, Victor conseguiu aprender poucas palavras antes de falecer aos 40 anos de idade. Considerando esse relato, pode-se concluir que:

- a) Não seria possível educar Victor, dado que ele passou a vida comportando-se como um animal e não aprendeu nada significativo.
- b) Os brinquedos e jogos não interessavam Victor, pois estavam fora da sua zona de desenvolvimento próximo.
- c) Ainda que uma criança tenha boas condições orgânicas, ela não irá aprender a falar e comportar-se socialmente se isso não for disponibilizado na convivência com seres humanos.
- d) Victor provavelmente possuía alguma síndrome genética que não foi corretamente identificada à época.
- e) É provável que Victor não se reconhecesse ao olhar-se no espelho por ter algum tipo de deficiência visual.

Deficiências em diferentes perspectivas

Diálogo aberto

Você se lembra dos seus amigos do ensino fundamental? E do ensino médio?

A forma como as amizades acontecem e como são vivenciadas costuma variar bastante. Algumas pessoas são mais tímidas e estabelecem vínculos com um ou dois amigos com quem convivem mais. Já outras têm vários amigos e costumam ser populares e conhecidas por todos na escola. Quando lembramos dos nossos amigos e amigas, percebemos que cada um deles possui um jeito – suas características são únicas!

Nesta seção, vamos estudar alguns dos conceitos sobre deficiências e como eles aparecem em nosso dia a dia. Você já conhece a Renata, e sabe que ela tem uma condição genética, a trissomia do cromossomo 21, mais conhecida como síndrome de Down. Para nos apoiar nesse percurso, vamos recorrer mais uma vez às experiências da adolescente – dessa vez, focalizando seus colegas de escola. Acompanhe:

Quando estava no ensino fundamental, Priscila era a amiga mais próxima de Renata. As duas faziam tudo juntas. Agora, no ensino médio, a Renata convive com outras amigas, além da Priscila, que sentiu falta dela no começo, mas depois se acostumou. Mais do que isso, ficou feliz pelas conquistas da amiga. As amigas e os amigos de Renata sabem que ela, por vezes, precisa de mais tempo para copiar a lição e que esse é o jeito dela de aprender. A garota conta que, quando os professores passavam muita cópia, ela resumia tudo e copiava até onde conseguia. Quando os professores perceberam isso, começaram a passar menos esse tipo de atividade. Essa mudança deixou os colegas de Renata mais satisfeitos, pois perdiam menos tempo copiando e podiam se dedicar mais ao estudo propriamente dito. Renata revela que tem dificuldades em matemática. João também tem – a diferença é que ele não tem síndrome de Down!

A Renata te faz lembrar de algum colega? Pensando nesse colega e na Renata: você consideraria o desenvolvimento dele – seus interesses e suas possibilidades – muito diferente do seu? Você se lembra de ter estabelecido um laço de amizade com ele? Em relação à Renata, você compreende que ela e seus colegas são amigos e/ou interagem no ambiente escolar a partir de suas personalidades únicas?

Para responder à situação-problema proposta, você deve considerar os conteúdos que iremos estudar nesta seção. Vamos conhecê-los:

- Classificações da deficiência na área da saúde: a importância do enfoque social.
- Deficiências físicas: definição e questões do desenvolvimento.
- Deficiências sensoriais: definição e questões do desenvolvimento.
- Deficiências intelectuais: definição e questões do desenvolvimento.

Para dar suporte à nossa reflexão, vamos recorrer ao conceito de ser humano, desenvolvimento e aprendizagem que estudamos anteriormente, além do debate sobre igualdade, diferença e direitos humanos.

Preparados? Então, mãos à obra!

Não pode faltar

Vamos fazer uma tempestade de ideias: **quando você pensa em deficiência, o que vem à sua mente?**

Geralmente a definição de deficiência remete à **falta** ou **defeito** – falta de eficiência, algo que funciona de maneira problemática, ineficiente. É uma definição contraditória ao conceito de desenvolvimento proposto por Vygotski sobre o qual estudamos na seção anterior. Resumidamente, o autor aponta que o desenvolvimento de uma pessoa não pode ser considerado melhor ou pior que o de outra, ou ainda incompleto. Cada pessoa constrói seu caminho de desenvolvimento possível nas circunstâncias pessoais e históricas vivenciadas.

Pensando dessa maneira, a palavra “diferença” traduz melhor a ideia vygotkiana de desenvolvimento do que “deficiência”, não é mesmo? Mas a própria palavra “diferença” tem seus efeitos. Se for usada para exprimir a ideia de “algo diferente do que é tido como normal” ou “algo ou um comportamento socialmente valorizado” continua representando o mesmo paradigma do diferente como o ‘não completo’.

A dificuldade em escolher uma palavra adequada para definir um conceito de desenvolvimento humano mais inclusivo vem do fato de ainda predominar um tipo de visão que já começamos a questionar aqui: a ideia de **normalidade** como um valor a ser defendido e buscado na sociedade capitalista.

Essa noção de normalidade tem suas raízes históricas. Vem da necessidade de classificar as pessoas com finalidades relacionadas à produtividade: quem é “eficiente” pode fazer parte da linha de produção, pode trabalhar, receber salário e abrir crediário. Quem não é, a partir dessa medida preestabelecida de normalidade, fica de fora, internado em uma

instituição, preferencialmente de caridade, para dar o mínimo de despesa ou ‘trabalho’ à sociedade.

Vamos nos aprofundar nesse padrão de pensamento. Configura-se numa perspectiva de análise do desenvolvimento humano que considera a avaliação das partes do corpo e dos sentidos para mensurar a capacidade de viver em sociedade, baseando-se na possibilidade de triagem entre indivíduos considerados produtivos e improdutivos. Por conta de seus pressupostos, é chamada de modelo clínico, sendo realizada pelo que chamamos genericamente de especialista.

Esse modelo é, portanto, uma forma de compreender o desenvolvimento de uma pessoa de forma comparativa com o desenvolvimento esperado para a sua faixa etária – o que é “normal”, estatisticamente falando, o que está dentro da norma.

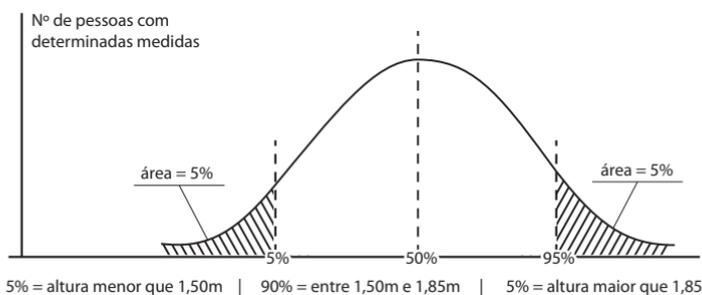


Exemplificando

Estatística: normal e anormal

Quando se calcula a probabilidade estatística de algum evento ocorrer, os resultados geralmente se apresentam em uma determinada distribuição. Isso significa que essa probabilidade pode ser representada com a curva chamada Normal, que é graficamente desenhada em forma de sino. O evento é representado pela área sob a curva. Vamos exemplificar com esse gráfico que mostra a altura de homens e mulheres de uma população.

Figura 1.3 | Curva Normal



Fonte: http://www.geocities.ws/Athens/Troy/8084/Erg_antr.html. Acesso em: 19 ago. 2018.

Na interpretação dos dados, observamos que a maior parte das pessoas, ou 90% delas, tem entre 1,50 m e 1,85 m, sendo que apenas 5% é mais baixa que 1,50 m e 5% é mais alta que 1,85 m. Portanto, as pessoas muito altas ou muito baixinhas “chamam a atenção” por estar fora da média, da norma, do esperado.

Pelo fato de os modelos estatísticos serem usualmente utilizados para definir, por exemplo, políticas públicas e a confecção de produtos, ao buscarmos contemplar a maioria das pessoas, eles têm como efeito o estabelecimento de **padrões de normalidade**, o que pode levar a discriminar e justificar, por meio de discursos e normas científicas, alguns preconceitos.

Por exemplo: uma criança nasce sem as pernas. A maior parte dos seres humanos têm duas pernas, e as ruas, casas, carros, bicicletas são feitos para essa maioria de pessoas com duas pernas. Portanto, essa criança sem pernas é fora do padrão, da norma, do esperado – por estar “fora da curva”, pode ser considerada como “anormal”. O problema dessa linha de raciocínio é que a perspectiva clínica ultrapassa a questão médica e forja relações sociais e de trabalho, por exemplo. É como se o fato de não estar no padrão esperado tornasse a pessoa menos humana ou menos apta à participação social e funções laborais.

O conceito de deficiência

Muitos questionamentos começaram a ser feitos a esse tipo de classificação por grupos de pessoas com deficiência e, também, por parte do movimento dos direitos humanos. Será que uma pessoa com deficiência pode ser compreendida como um organismo isolado que não está dentro dos padrões e expectativas?

Uma pessoa com deficiência física que nasce na Finlândia, um país que tem boa parte do seu orçamento dedicado às áreas sociais, tem as mesmas oportunidades de participação em sua sociedade do que uma pessoa nascida no Brasil, com a mesma deficiência física, mas onde as questões de acessibilidade arquitetônica e de mobilidade, como as calçadas em péssimas condições e ausência de rampas de acesso, são comuns?

Pelo fato da resposta a essa pergunta ser obviamente “não”, o movimento das pessoas com deficiência passou a questionar a própria definição de pessoa com deficiência. Foi assim que, em 2006, foi promulgada a **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, que estabelece o seguinte conceito, logo em seu artigo primeiro.

“Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2011, p. 26)

Ela considera **impedimentos de longo prazo** o que comumente nomeamos como deficiências, porém, não os toma de forma isolada, e sim **em interação com barreiras**. E, é nessa relação de impedimentos e barreiras que surge a deficiência.

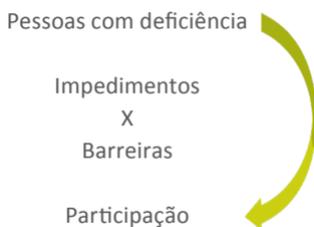
Nesse sentido, para além da norma e do padrão de corpos e comportamentos, a convenção afirma que todas as pessoas têm direito à participação e que a eliminação ou redução das barreiras para que todos possam usufruir dos benefícios construídos pela sociedade é uma tarefa de todos nós. Além disso, afirma que deficiência é um conceito em evolução que se baseia numa perspectiva social. As deficiências, ou melhor, os diferentes impedimentos físicos, sensoriais, intelectuais ou mentais, como tantas outras características, passam a ser considerados como parte da diversidade humana.

No dia a dia, quando nos relacionamos com estudantes ou colegas educadores com deficiência, sabemos que aquela característica não diz tudo sobre aquela pessoa, nem a cor da sua pele, nem a cor dos seus olhos, nem a informação do lugar de onde ela nasceu. Essas são apenas primeiras informações. A convivência e a interação que fazemos, por exemplo, na escola, promovem conhecimento mútuo e possibilitam questionar alguns estereótipos e não nos contentarmos com eles.



Exemplificando

Nesta concepção, a deficiência se dá pela relação entre os impedimentos que estão presentes em cada pessoa e as barreiras existentes na sociedade que impedem sua participação.



As classificações da deficiência

Para começar, é importante saber que as deficiências, a partir da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, são divididas em três grandes grupos: deficiências intelectuais, deficiências físicas, deficiências sensoriais. Dentro de cada um desses grupos existem muitas categorias e especificidades. Os diagnósticos médicos utilizam como base para esses

diagnósticos as classificações das doenças. Uma classificação amplamente utilizada é a CID – Classificação Internacional de Doenças, da Organização Mundial de Saúde (OMS). São aqueles códigos de números e letras que constam em um atestado médico, por exemplo. Atualmente, a CID está em sua 11ª edição, publicada pela OMS em junho de 2018.

A classificação da CID é importante para que os diagnósticos sejam reconhecidos e uniformizados mundialmente. Foi um avanço em termos do diálogo entre médicos e profissionais da saúde. Sua utilização é bem difundida na concessão de benefícios e aposentadorias.

No entanto, a CID, como o próprio nome indica, classifica com base na ausência e na incapacidade, em uma perspectiva exclusivamente clínica, fornecendo códigos relativos à grande variedade de sinais, sintomas, aspectos anormais, queixas, circunstâncias sociais e causas externas para a classificação de doenças. A cada estado de saúde é atribuída uma categoria única que corresponde a um código CID.

Para ir além dessa visão estritamente focada na doença, em 1980, a OMS propôs uma classificação complementar, a Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens – CIDID. Essa classificação procurava experimentar, pela primeira vez, categorias que se relacionassem com as consequências das doenças (NUBILA; BUCHALLA, 2008).

“A Organização Mundial da Saúde – OMS definiu os conceitos de deficiência, incapacidade e desvantagem, ressaltando que embora os três conceitos estejam presentes nas pessoas com deficiência, tais restrições não lhes retiram o valor, o poder de decidir sobre suas vidas e de tomarem decisões (BUBLITZ; HENDGES, 2011, [s.p.]).

Em 2001 a OMS revisou esse documento e publicou a CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. A perspectiva muda. A CIF, que tem seu foco na funcionalidade e na interação da pessoa com deficiência em seu contexto, complementa a CID, que classifica a doença de forma mais isolada: “enquanto a CID-10 fornece os códigos para mortalidade e morbidade, a CIF fornece os códigos para descrever a variação completa de estados funcionais que capturam a experiência completa de saúde” (NUBILA; BUCHALLA, 2008, p. 239).

Como já vimos, o conceito atual de pessoa com deficiência não se restringe às condições individuais, pessoais, tampouco considera a deficiência uma doença. Por ser uma condição, seu conceito se forja na relação

entre as pessoas e as barreiras. Assim, utilizar a CID 11 para entender a pessoa com deficiência tornou-se insuficiente e a CIF ganha força na legislação brasileira mais atual.

Resumindo, pode-se dizer que tanto a Classificação Internacional de Doenças (CID) como a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) estabelecem critérios para que nossas características e especificidades sejam organizadas e entendidas por profissionais de todos os países. A composição entre as duas é fundamental para ampliarmos nosso olhar e deixarmos de classificar o diferente como doente e incapaz, por estar nas “abas” da curva normal.

Deficiências sensoriais

As deficiências sensoriais são aquelas relacionadas aos sentidos: as deficiências visual, auditiva e a surdo-cegueira.

Deficiência visual

A deficiência visual é um comprometimento da visão, que pode ser parcial (conhecida como baixa visão) ou total (conhecida como cegueira). Para ter essa denominação, esse comprometimento pode ser compensado em parte com uso de lentes ou cirurgias, mas não pode ser corrigido – portanto, questões como miopia, astigmatismo ou hipermetropia **não são consideradas deficiências visuais**.

O fato de uma pessoa se beneficiar da leitura em braile pode ser uma forma de considerar que ela tem cegueira, como é apontado por Conde ([s.d.]). O uso de bengala e treinamento de orientação e mobilidade para tarefas diárias também podem ser importantes apoios para a autonomia. Segundo o mesmo autor, a baixa visão pode ser definida quando a pessoa lê com letras ampliadas ou com o auxílio de recursos óticos que façam ampliações significativas.



Vocabulário

Acessibilidade: você já ouviu falar?

Quando entramos em um edifício público e encontramos uma rampa de acesso para cadeira de rodas ou ainda uma sinalização em braile estamos falando de acessibilidade. O Decreto nº 5.296/2004 define acessibilidade como:

“ Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004, [s.p.]).

Atualmente considera-se acessibilidade o conjunto de intervenções nos atributos do ambiente que, em sua relação com a pessoa com deficiência e mobilidade reduzida, promovem a equiparação de oportunidades com autonomia no acesso à informação, à mobilidade, à realização de procedimentos e participação de atividades desenvolvidas por diversas áreas e nos diferentes espaços.

Deficiência auditiva

A deficiência auditiva é a diminuição ou perda da capacidade de ouvir, ou seja, perceber os sons. Tem diversos graus de intensidade, de acordo com o volume de decibéis que a pessoa consegue perceber, sendo a surdez seu grau mais acentuado.

É importante detectar o quanto antes se uma criança apresenta um grau de perda auditiva significativa. Já falamos um pouco sobre a importância da linguagem na formação do ser humano, e com a criança com surdez não é diferente. Se ela não ouve e, por isso, tem dificuldade de aprender a linguagem falada, é importante que ela aprenda uma linguagem para se comunicar – esse é o papel da Libras, a Língua Brasileira de Sinais.-

Surdo-cegueira

O termo surdo-cegueira nos faz pensar imediatamente em uma pessoa que tem cegueira e surdez associadas. Como você já deve ter percebido pelo que estudou até aqui acerca das particularidades do desenvolvimento da pessoa com deficiência, esse termo vai comportar vasta gama de manifestações visuais e auditivas.

Cada pessoa com surdo-cegueira pode necessitar de um estudo específico para que possa ter acesso aos recursos mais adequados a sua comunicação. Dessa forma, não se trata apenas de adaptar recursos que seriam comumente utilizados por uma pessoa cega ou uma pessoa surda, e sim de uma proposta individualizada para cada pessoa com essas características singulares.

Deficiência física

A deficiência física é uma condição que resulta em dificuldades na

coordenação dos movimentos, podendo acontecer em diferentes intensidades, ou seja, mais ou menos acentuada, podendo afetar a fala e a locomoção.

O Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004, [s.p.]), que trata sobre a promoção de acessibilidade para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, define a deficiência física como “alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física”.

Deficiência intelectual

A definição de deficiência intelectual passou por várias modificações ao longo do tempo. A própria denominação de deficiência intelectual é relativamente recente, substituindo o que antes era chamado de retardo mental ou deficiência mental.

Nessa época, a deficiência mental era constatada por meio de testes padronizados e em ambientes restritos, sob a responsabilidade de médicos e psicólogos. Assim, a ideia de deficiência mental exprimia uma incapacidade geral e individual de pensar, o que, como vimos, vai contra a atual definição de deficiência. Atualmente, é fundamental considerar como a pessoa com deficiência intelectual se relaciona com o meio – suas habilidades e interações – e, obviamente, em que medida o meio no qual vive facilita ou coloca barreiras para a sua participação plena.

Uma definição bastante completa é dada pela Associação Americana sobre Inteligência e Deficiências do Desenvolvimento, cuja sigla em inglês é AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities). Para essa Associação, a deficiência intelectual é uma deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que abrange habilidades sociais e práticas cotidianas. Essa deficiência se origina antes dos 18 anos.



Saiba mais

A Associação Americana de Retardo Mental (American Association on Mental Retardation – AAMR) foi fundada em 1876, sendo considerada a sociedade interdisciplinar mais antiga para o estudo da deficiência intelectual. O primeiro manual de classificação da associação foi publicado em 1910.

Em 2002, a AAMR apresentou um modelo de diagnóstico da deficiência intelectual que levava em conta diversas dimensões e a consideração bioecológica da deficiência, que ficou conhecida como sistema 2002. Essa classificação é inovadora e traz vantagens em comparação com as outras existentes, como a CID (Classificação

Internacional de Doenças). Esse modelo ainda é pouco divulgado no Brasil.

Em 2010, foi publicada a 11ª edição, trazendo algumas atualizações ao sistema 2002. Essa edição também anunciou a mudança de nome da associação, passando a chamar-se Associação Americana sobre Inteligência e Deficiências do Desenvolvimento – AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities), seguindo a atualização do termo deficiência intelectual.

Deficiência múltipla

A deficiência múltipla refere-se à associação de duas ou mais deficiências. Cada situação vai requerer análise individualizada para conhecer as especificidades de cada pessoa e as estratégias empreendidas para lidar com as situações cotidianas. Dois aspectos merecem percepção atenta nesse caminho, pois são chaves para que as interações sejam potencializadas: compreender quais são as diferentes formas de comunicação estabelecidas e quais os canais mais utilizados; organizar posicionamentos corporais no sentido de buscar a melhor posição para que a pessoa participe plenamente das atividades propostas (BOSCO; MESQUITA; MAIA, 2010, p. 11):

“ Comunicação

[...] Isto se refere a pessoas que possuem como característica a necessidade de ter alguém que possa mediar seu contato com o meio. [...] Esse mediador terá a responsabilidade de ampliar o conhecimento do mundo ao redor dessa pessoa, visando a lhe proporcionar autonomia e independência. [...] Dessa maneira, é preciso estar atento ao contexto no qual os comportamentos, as manifestações ocorrem e sua frequência, para assim compreender melhor o que o aluno tem a intenção de comunicar e responder.

“ Posicionamento

[...] Trata-se de colocar o aluno sentado na cadeira de rodas ou em uma cadeira comum ou, ainda, deitado de maneira confortável em sala de aula para que possa fazer uso de gestos ou movimentos com os quais tenham a intenção de comunicar-se e desfrutar das atividades propostas. Não se pode esquecer, por exemplo, que muitas vezes o campo visual do aluno ou mesmo sua acuidade visual poderão influenciar os movimentos

posturais de sua cabeça, pois irá tentar buscar o melhor ângulo de visão, aproveitando seu resíduo visual, inclinando-a ou levantando-a. [...]

Para quem não está habituado a trabalhar com alunos com múltiplas deficiências na sala de aula, pode parecer muito difícil ou até mesmo impossível vislumbrar sua participação na escola comum. Nesse sentido, é importante não se deixar dominar pelo impacto que a presença desses impedimentos coexistentes pode causar no primeiro momento e ter a certeza que você tem diante de si um aluno que, como qualquer outro, tem habilidades e competências, potenciais indicadores dos canais de aprendizagem.



Refleta

A pedagogia da negação (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p. 7):

“Alguns professores privilegiam o caminho das aprendizagens mecânicas quando atuam junto aos alunos que apresentam deficiência intelectual. Ao invés de apelar para situações de aprendizagem que tenham raízes nas experiências vividas pelo aluno, atividades essas capazes de mobilizar seu raciocínio, propõem atividades baseadas na repetição e na memória. Frequentemente, essas atividades são desprovidas de sentido para os alunos. [...] Agindo desta maneira, tais professores se comportam como se não reconhecessem no aluno que apresenta deficiência intelectual um sujeito capaz de crescimento e de afirmação. Seu acompanhamento pedagógico parece respaldado por uma concepção de aluno que se apoia sobre a ideia de insuficiência ou de lacuna, mesmo de falta no que diz respeito ao raciocínio. Os professores não reconhecem nesse aluno capacidades cognitivas as quais convém mobilizar para favorecer a melhor interação com o meio onde ele vive. Consequentemente, eles negam um aspecto absolutamente fundamental do desenvolvimento humano, a saber, o intelectual. Em suma, eles se fecham em uma pedagogia da negação. Uma pedagogia que não reconhece o potencial dos alunos, sobretudo daqueles que apresentam deficiência intelectual e que, consequentemente, causa prejuízos para as suas aprendizagens e autodeterminação.

As autoras criticam a aprendizagem mecânica e a superproteção em relação ao aluno com deficiência intelectual – você vivencia essa situação na escola? Conte como.



Assimile

Estamos fechando nosso pequeno percurso de breve apresentação das deficiências. Inicialmente, levantamos a forma com que as pessoas pensam comumente sobre a deficiência, associando a ela a questão da incapacidade e da falta. Questionamos o quanto o modelo clínico contribui para isso à medida em que foca o que não há, o que não funciona. Relembramos que a deficiência não pode ser definida pelo estudo de um organismo isolado, sem conhecer como se dá a interação desse organismo com o meio. Apresentamos, então, o conceito atual de pessoa com deficiência, estabelecido pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006. Refizemos esse percurso a partir dos documentos que estabelecem as classificações da deficiência, com destaque para o CID e a CIF. Para concluir, focalizamos alguns aspectos relacionados às deficiências sensoriais, físicas e intelectuais. Esperamos que você tenha tido uma boa experiência de aprendizagem!

Sem medo de errar

Agora que você já percorreu uma exposição geral sobre as principais deficiências presentes na população, vamos retomar a situação-problema?

Na seção passada, vimos a experiência da Renata na organização da festa de formatura. Discutimos a situação à luz da teoria de Vygotski, segundo a qual o desenvolvimento humano se dá por caminhos únicos. Sabemos que a adolescente tem síndrome de Down, e que esse diagnóstico não a define integralmente. Seu desenvolvimento tem características diferentes de outras pessoas com essa mesma síndrome.

Considerando o que foi estudado sobre a deficiência intelectual – funcionamento intelectual, comportamento adaptativo, habilidades conceituais, sociais e práticas, observamos que Renata mostra avanços na aprendizagem, lida bem com os desafios cotidianos e tem habilidades semelhantes às pessoas da sua idade. Ou seja, o fato de Renata ter síndrome de Down não significa que ela não aprende, que ela não consegue tomar decisões e que sua idade cronológica não é compatível com seus comportamentos, sentimentos e atitudes. Pode parecer estranho dito dessa maneira, mas é importante marcar as diferenças de compreensão entre a deficiência mental e intelectual, pois, há

pouquíssimo tempo, essas afirmações equivocadas estavam absolutamente imbricadas à trissomia do cromossomo 21.

Na situação desta seção, vemos a Renata como uma colega de escola, com suas preferências, pontos fortes e frágeis. Quando você considera as características da Renata, percebe que elas não são assim tão diferentes do que se espera para uma garota da sua idade. Ela tem amigos na escola, tem algumas dificuldades em uma ou outra disciplina – exatamente como você e muitas pessoas que você conhece.

O fato de Renata ter mais dificuldades para fazer cópias levou os professores a mudar a estratégia – em vez de copiar, Renata e os colegas podiam ir para o assunto principal da lição, utilizando livros ou fotocópias, se necessário. Renata aprendeu a resumir, copiando até onde conseguia e tirando dúvidas com colegas e professores. Com isso, podemos comprovar que uma pessoa com deficiência pode desenvolver suas próprias estratégias para aprender, exatamente como estudamos na teoria vygotskiana. Também fica explícito o quanto o ambiente social é decisivo no desenvolvimento humano, sejamos pessoas com ou sem deficiência. Esse paradigma está refletido na definição atual de deficiência da Convenção da ONU de 2006, conforme já estudamos.

Pensando em termos da escola, é fundamental que os alunos aprendam a conviver com as diferenças, e, portanto, as oportunidades de conviver entre todos, sem discriminação, deve ser o foco de nossa atuação pedagógica. Estar na escola é importante e benéfico para a Renata e para seus colegas também, você não acha? Mais uma vez, estabelecemos a importância de valorizar as diferenças, pois toda pessoa é um conjunto de características. Recortar e lidar com apenas uma delas pode nos fazer perder a chance de perceber o quanto é prazeroso conhecer pessoas diversas e ampliar nossa humanidade.

Avançando na prática

Por que a deficiência causa estranheza?

Descrição da situação-problema

Vera Lúcia é pedagoga e trabalha como vice-diretora em uma escola pública. Ela tem uma deficiência física adquirida devido a um acidente na infância. Nesse texto, ela conta como foi seu retorno à escola após o acidente. Vamos conhecer a sua história.

“Tinha onze anos de idade e estava cursando a quinta série do ensino fundamental. Conhecia a turma da minha sala desde a quarta série, éramos todos colegas de classe. No entanto, durante o recreio, percebi que a turma estava dividida em três grupos. Todos os grupos observavam-me atentamente. O primeiro grupo aproximou-se, perguntou o que havia acontecido comigo e logo se afastou. O segundo grupo ficou somente me observando e nem mesmo aproximou-se. Notei que os alunos desse grupo, queriam ficar o mais longe possível de mim. Entretanto havia o terceiro grupo, formado pela minoria de alunos. O grupo aproximou-se, prestou solidariedade e proferiu palavras de coragem. Esse grupo, assim como eu, não se enquadrava no corpo “perfeito”, “ideal”, cultuado pela sociedade preconceituosa. Era formado por alunos altos, negros, obesos e que de certa forma, também, sofriam preconceito por parte dos colegas. [...] Naquele momento, não me importava com o que meus colegas pudessem estar sentindo em relação a minha deficiência. Entretanto aquela situação me incomodava. Em sala de aula não tive uma boa receptividade por parte dos professores. Eles não orientavam os meus colegas de classe sobre a questão da deficiência e a maneira de convivência que respeitasse as diferenças. Isso ocorreu na década de 1980, e, hoje em dia, aparentemente, a situação é a mesma em muitas escolas. (LÚCIA, [s.d.], [s.p.]

Será que o fato de Vera Lúcia ter adquirido uma deficiência física mudou sua relação com os colegas de turma e dos colegas com ela? Você acha que a atitude da escola diante da deficiência física da Vera Lúcia influenciou o comportamento dos seus colegas? Se você estudasse na turma da Vera Lúcia, em qual dos três grupos se colocaria?

Resolução da situação-problema

Certamente, Vera Lúcia passou por uma vivência que mudou o rumo da sua vida. Na escola, podemos supor, pelo seu relato, que ela gostaria de interagir com os colegas, uma vez que o estranhamento desses em relação a ela a incomodava. Pensando que o ambiente é fundamental na configuração da deficiência, a atuação dos professores na mediação de conversas com os alunos sobre a deficiência e o respeito às diferenças contribuiria para a quebra das barreiras atitudinais, melhorando as relações entre todos, e, possivelmente, para a união dos três grupos.

1.

“Nunca recebemos um estudante com deficiência intelectual, mas vamos dar um jeito e aprender juntos!”, afirmou a diretora da escola no dia em que Samuel foi matriculado na educação infantil. Atitude de acolhimento e aposta. Após concluir o ensino fundamental e o médio nessa instituição, sem nunca ter repetido um ano, Samuel decidiu prestar vestibular para pedagogia e foi aprovado na PUC e no Mackenzie, em São Paulo. Hoje, aos 18, cursa uma faculdade de pedagogia e segue firme na busca do sonho de se tornar professor. [...]

A escola que Samuel frequentou é como todas deveriam ser. Por não segregar estudantes em virtude de algum tipo de especificidade. Por ter saído da inércia de reproduzir um modelo homogeneizador de ensino, que se fundamenta na crença de que todos aprendem da mesma forma, no mesmo estilo, na mesma passada. Por partir da premissa de que é responsabilidade da escola se transformar, visando ser competente no atendimento da diversidade inerente a qualquer agrupamento humano e, assim, cumprir seu papel social. Por apostar continuamente no potencial de Samuel, se desprendendo do cômodo olhar direcionado ao déficit, ou da armadilha da abordagem “café com leite”. Por se libertar de regras herdadas do passado e se permitir rever volumes e repetições, sem abrir mão da essência daquilo que se almeja ensinar. Por se esforçar na contextualização dos conteúdos explorados em sala de aula. Por abrir suas portas e estabelecer um diálogo honesto com os pais dos alunos. [...]

Samuel vai ser professor. Uma exceção isolada? Não mais. As estatísticas de universitários ou graduados com impedimentos de natureza intelectual crescem a cada ano. Elas são fruto do acesso à rede regular de ensino e, fundamentalmente, de parcerias entre pais e educadores pautados pela busca de condições favoráveis para que barreiras sejam destituídas e a autonomia, construída. (FOLHA, 2018, [s.p.])

Podemos concluir, a partir da leitura da reportagem, que a escola de Samuel foi bem-sucedida na sua educação devido a fatores como:

- 1) Flexibilidade ao receber um aluno com um perfil diferente do que estava acostumada, dispendo-se a aprender com ele sobre as formas de garantir seu sucesso na aprendizagem.

- 2) Tolerância e receptividade, uma vez que alunos com deficiência intelectual, mesmo quando matriculados em uma escola comum, costumam ter um desempenho abaixo do esperado para sua idade.
- 3) Apoios diferenciados de educação especial, principal fator responsável pelo seu sucesso escolar.
- 4) Questionamento ao modelo homogeneizador de ensino, ou seja, aquele que preconiza que todos aprendem da mesma forma, possibilitando atender as necessidades específicas de Samuel sem excluí-lo.

De acordo com as informações trazidas pela reportagem, algumas afirmações acima podem ser consideradas verdadeiras (V) ou falsas (F). Assinale a alternativa que faz a correspondência correta:

- a) 1-V; 2-F; 3-V; 4-V.
- b) 1-V; 2-F; 3-V; 4-F.
- c) 1-F; 2-F; 3-V; 4-V.
- d) 1-V; 2-F; 3-F; 4-V.
- e) 1-V; 2-V; 3-V; 4-F.

2.

- I. A ___ classifica e registra a enfermidade e a ___ traz informações sobre funcionalidade. As duas classificações são complementares e os profissionais devem utilizá-las de forma conjunta no caso de pessoa com deficiência.
- II. A ___ considera a capacidade da pessoa com deficiência de realizar atividades com diferentes níveis de complexidade cotidianamente. A classificação anterior, ___, ao referir-se aos estados de saúde, não permite avaliar o impacto da doença sobre o ser e tampouco descrever a restrição funcional determinada pela doença.
- III. A ___ se trata de uma classificação ampla, em fase de adaptação para a inserção no contexto da prática clínica, que permitirá um registro da condição funcional da pessoa com deficiência. O estado atual do sistema de registro pela ___ não permite diferenciar o impacto da deficiência segundo idade, condição ocupacional e expectativa individual. (MPPR, [s.d.]

Considerando as duas classificações da Organização Mundial de Saúde (OMS) que podem ser utilizadas com as pessoas com deficiência, a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) e a Classificação Internacional de Doenças e de Problemas Relacionados à Saúde (CID), a alternativa que assinala o preenchimento correto das lacunas é:

- a) I. CID-CIF; II. CIF-CID; III. CIF-CID.
- b) I. CIF-CID; II. CID-CIF; III. CIF-CID.
- c) I. CID-CIF; II. CID-CIF; III. CID-CIF.
- d) I. CID-CIF; II. CID-CIF; III. CIF-CID.
- e) I. CIF-CID; II. CIF-CID; III. CIF-CID.

3. Texto 1:

“O estudante Danilo Maralha Ribeiro, de 17 anos, que tem deficiência auditiva, foi retirado da sala e revistado por estar usando um aparelho de surdez, quando fazia a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), no domingo, 5, em Santa Bárbara d’Oeste, no interior de São Paulo.

O fato aconteceu justamente no ano em que o tema da Redação era “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil” e os candidatos deveriam apresentar “proposta de intervenção que respeitasse os direitos humanos”. Segundo a família, o aparelho foi retirado e devolvido danificado. Os pais registraram um boletim de ocorrência na Polícia Civil pelo dano e pelo constrangimento sofrido pelo adolescente. De acordo com a mãe de Danilo [...], quando o filho preencheu o formulário de inscrição, ele informou que tinha deficiência auditiva. [...]

O rapaz relatou que foi abordado por dois fiscais que o mandaram interromper a prova e sair da sala. O equipamento foi retirado e o jovem foi submetido à revista. O aparelho foi devolvido dentro de um saco plástico e teve de ser mantido sob a carteira. “Quando foi usar, ele viu que não estava funcionando. Meu filho ficou transtornado com tudo isso, perdeu muito tempo e não sei em que condições ele conseguiu fazer a prova”, contou a mãe.

O adolescente cursa o terceiro ano do ensino médio e faz curso técnico na escola do Serviço Nacional da Indústria (Senai). Ele pretende entrar em faculdade de Engenharia ou Educação Física. (TOMAZELA, 2017, [s.p.]

Texto 2:

“Quando leu o tema da Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) no domingo, Bernardo Manfredi, de 20 anos, imaginou que a única dificuldade seria escrever apenas 30 linhas. Diagnosticado com surdez severa, sempre estudou em escolas regulares, sofreu bullying e teve até matrícula rejeitada, mas também ganhou bolsa de estudos pelo bom desempenho. [...]

A redação deste ano teve como tema os desafios para a formação de surdos no Brasil. A proposta, que segue a tendência da prova de fazer discussões sociais, surpreendeu os participantes e foi considerada desafiadora por especialistas. Foi a terceira vez que Manfredi prestou o Enem. No ano passado, ele foi um dos 77 candidatos que tirou nota máxima (mil) na Redação. [...] Com a pontuação no exame anterior, foi aprovado na Universidade

Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e conseguiu bolsa de estudos integral na Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio para Filosofia. Ele optou por fazer a graduação na PUC, mas precisou trancar por não conseguir assistência necessária para acompanhar as aulas. A universidade ofereceu um intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais), que o estudante não utiliza. “A instituição se esforçou para ajudá-lo, mas acho que falta informação para saber qual tipo de apoio oferecer em cada caso. O problema é que, sem a assistência adequada, ele foi se sentindo incapaz, chateado por não acompanhar as aulas”, contou a mãe do jovem, Carmem Terezinha Pereira, de 62 anos.

No segundo semestre deste ano, Manfredi foi aprovado em História na UFRJ. Com sete disciplinas, cada uma de quatro horas semanais, ele também não teve o apoio. “Quando ele estava no colégio, em uma sala com no máximo 30 alunos, o professor falava olhando para ele, repetia quando necessário. Em uma sala de universidade, isso não acontece”, disse Carmem.

Com dificuldades enfrentadas nas duas instituições, Manfredi decidiu que faria o Enem pela última vez na esperança de encontrar uma universidade que oferecesse melhor apoio a alunos com deficiência auditiva. “A falta de recursos me impediu de estudar. Não tive condições de seguir o curso que queria. Ainda assim, não desisto.” (PALHARES, 2017, [s.p.])

A partir da leitura dos textos, podemos afirmar que:

- a) A realização da prova em vídeo, em que o estudante poderia ver as questões traduzidas em Libras (Língua Brasileira de Sinais), resolveria o principal problema de acessibilidade, que é utilizar a mesma linguagem que o aluno surdo.
- b) Tanto no vestibular quanto na universidade, os alunos surdos encontram na desinformação e falta de recursos adequados barreiras que dificultam ou até mesmo impedem seu acesso ao ensino superior.
- c) Alunos surdos que frequentaram escolas de educação especial até o ensino médio encontram grande dificuldade ao entrar na universidade, uma vez que passam a não contar mais com os recursos especiais que tinham anteriormente.
- d) O fato de o aluno Bernardo Manfredi não utilizar o serviço do intérprete acabou sendo decisivo para que desistisse da faculdade, o que enfatiza que os alunos surdos devem ser ensinados a trabalhar com um intérprete logo que entram na escola.
- e) Os candidatos surdos ao ensino superior enfrentam um grande problema, pois as universidades não são obrigadas a disponibilizar recursos de acessibilidade para eles.

Transtornos, síndromes e outras questões do desenvolvimento

Diálogo aberto

Estamos concluindo mais uma etapa para compreender o conceito de educação inclusiva. Na seção anterior, fizemos um breve percurso sobre os aspectos principais das deficiências sensoriais (visual, auditiva e surdo-cegueira), deficiência física, deficiência intelectual e múltipla. Ao fazer esse caminho, lembramos todo o tempo do conceito de desenvolvimento humano formulado por Vygotski, o qual se refere à deficiência não como algo menor ou incompleto, e sim como outra possibilidade de desenvolvimento, que deve ser conhecido e compreendido para que sejam disponibilizados os recursos e apoios técnicos necessários de modo a garantir um processo de aprendizagem pleno.

Nesta seção, vamos abordar outras configurações desse desenvolvimento humano multifacetado que, com a inclusão escolar, compõe o conjunto dos estudantes presentes nas escolas comuns.

Focalizaremos a discussão nos transtornos e nas síndromes mais frequentes e sua relação com o desenvolvimento, com atenção específica para o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). E também falaremos sobre as chamadas altas habilidades/superdotação.

Como estudamos na seção passada, não basta descrever uma deficiência ou um transtorno do ponto de vista clínico. Principalmente para nós, educadores, que compreendemos as questões na perspectiva do trabalho pedagógico, fazer essa análise considerando os aspectos da classificação funcional, ou seja, jogando luz aos aspectos relacionais com vistas a garantir o direito à participação de cada pessoa, é fundamental.

A Renata continuará nos ajudando nessa tarefa. A partir do foco pedagógico sobre a questão do acolhimento das diferenças na escola, vamos conhecer mais uma situação vivenciada por ela:

Apesar da disciplina de matemática assustar alguns alunos, todo mundo na escola gosta da professora Sonia. Ela é exigente, mas explica bem e é paciente com todos. Ela ensina geometria espacial no último ano do ensino médio. Quando ela soube que daria aula para a Renata, não se preocupou. Um professor comentou com Sonia que ela deveria pedir para a família da Renata trazer um laudo médico para ela saber mais sobre a aluna. A Sonia

disse que, em sua experiência como professora, os laudos ajudavam pouco e às vezes até atrapalhavam, pois acabavam deixando o aluno com um rótulo. Logo no começo do trabalho, avaliou as especificidades pedagógicas da Renata e apurou que ela tinha dificuldade para interpretar situações-problema e que sabia fazer operações. Com esse saber adquirido, conseguia fazer exercícios de geometria plana e tinha dificuldades na geometria espacial. Sonia percebeu que outros alunos também tinham pontos frágeis nesse conteúdo, pois não tinham estudado geometria plana no ano anterior. Para ela, Renata era uma aluna como outros, que deveria trabalhar a partir do que já sabia para ampliar seu repertório.

Como você reagiria diante da perspectiva de ter a Renata como aluna? Partiria de uma avaliação dos saberes da Renata, como fez a professora Sonia, ou faria de outra maneira?

Esse tipo de situação faz parte do cotidiano de professoras e professores na escola inclusiva, aquela que não deixa ninguém de fora. Portanto, consideramos importante refletir juntos sobre ela. Como sempre, juntos em diálogo!

Não pode faltar

Aprendemos que não é suficiente olhar para a deficiência como algo separado e desarticulado, tampouco como se ela fosse a única definidora do desenvolvimento humano. De acordo com o conceito desenvolvido nas seções anteriores desta unidade, sabemos que os seres humanos se desenvolvem de formas diversas, sempre em articulação com os recursos que sua cultura e o ambiente social em que está imerso disponibilizam. Dessa forma, a escola inclusiva tem não apenas como **meta**, mas como **princípio**, compreender as diferenças entre os alunos para traçar seu projeto pedagógico.

Entender e mapear essas diferenças para planejar diferentes estratégias de ensino, e não para estabelecer métricas de valoração e catalogação dos estudantes, é uma tarefa fundamental. Você se lembra da curva normal que estudamos na seção passada? Ao estabelecermos que a educação inclusiva é para **TODOS**, incluímos quem está nas franjas da curva – a minoria numérica de determinada população –, pois a educação é um **direito humano**. Ou seja, na escola vivenciamos situações em que o desempenho escolar de determinado aluno pode ficar aquém das expectativas, assim como ir muito além. Em uma compreensão inclusiva sobre a educação é esperado que isso aconteça, dado que estamos falando de estatísticas, expectativas, desenvolvimento humano e aprendizagem.

Uma das questões centrais da seção anterior foi o estudo sobre a deficiência intelectual, que tem como critério de definição as dificuldades ou

os impedimentos de longo prazo no funcionamento intelectual e/ou no comportamento adaptativo. Vamos discutir agora uma situação aparentemente “oposta”, ou seja, o desenvolvimento além do esperado nesses aspectos: as altas habilidades/superdotação.

Altas habilidades/superdotação

Quando se fala que alguém é “superdotado” é comum pensarmos em uma pessoa que tem uma inteligência extraordinária, fora do comum. Também nos lembramos das crianças precoces, ou seja, com habilidades que estão além do imaginado para uma criança em sua faixa etária. Por exemplo, crianças pequenas que falam muito bem, usando construções de frases mais complexas, ou que aprendem a ler muito cedo, por exemplo, aos três anos de idade.

De acordo com Virgolim (2007), podemos considerar que as altas habilidades/superdotação acontecem em diferentes modulações, ou seja, algumas pessoas demonstram um talento muito superior em alguma área, enquanto em outras áreas apresentam um talento mais próximo ao comparado com a maioria da população, mas ainda assim superior. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, [s.p.]) traz a seguinte definição:

“Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Essa definição nos mostra que as altas habilidades/superdotação não são vistas apenas como habilidades intelectuais acentuadas, como em outros domínios das manifestações humanas, como nas artes ou na capacidade de liderança.



Refleta

O que é inteligência?

A inteligência é um dos conceitos mais estudados em psicologia, e não há um consenso sobre sua definição. De forma geral, a inteligência seria uma capacidade relacionada ao pensamento lógico, capacidade

de abstração e de resolução de problemas. Entre os pesquisadores, é grande o debate se a inteligência é uma aptidão genética ou se resulta de aprendizagens sociais.

Inteligência se mede?

Os testes psicométricos foram criados no início do século XX. Baseavam-se na ideia de que a inteligência era fruto de uma capacidade geral, que poderia ser identificada de forma mais ou menos invariável por meio de medições diferentes. São conhecidos popularmente como testes de quociente intelectual (QI). Os testes de QI são organizados sob a forma de exercícios semelhantes aos escolares, como achar uma diferença entre figuras ou responder da forma adequada a uma situação-problema. Com a pretensão de serem universais e medirem habilidades variadas, esses testes medem de forma mais restrita as capacidades lógico-matemáticas, verbais e espaciais.

Pensando nessas duas breves definições, você entende que saber o QI de uma criança é importante para sua escolarização? Essa medição está em consonância com a teoria de Vygotski sobre desenvolvimento humano?

A régua está a serviço de quem? Contra quem?

Desde sua criação até a década de 1990, quando a inclusão escolar se tornou uma perspectiva difundida no Brasil e no mundo, a compreensão sobre as **avaliações psicológicas de inteligência**, realizadas por psicólogos para os quais eram encaminhadas crianças com suspeita de deficiência intelectual, foram se modificando. O poder do psicólogo de designar se determinada criança poderia ou não frequentar a escola comum perdeu força. Frequentemente utilizadas para justificar cientificamente o encaminhamento para classes especiais ou escolas especiais, essas avaliações significaram, durante anos, o critério de seleção que emblematicamente dava suporte ao paradigma da integração. Grosso modo, essa perspectiva tem como conceito central a busca da normalidade e postula que os esforços da sociedade – desde intervenções terapêuticas até pedagógicas – devem ser focalizados, portanto, em estratégias para que as pessoas tenham um desempenho próximo ao traçado pela curva Normal. As instituições, para atender a públicos específicos, como as escolas e salas especiais, são compreendidas como a melhor metodologia para nivelar todas e todos os estudantes, porém, deixam de compreender as diferenças como parte desse mosaico de desenvolvimento humano (MOYSES; COLLARES, 1997). Assim, os testes de inteligência psicométricos, por sua concepção universalista e homogeneizadora do ser humano, acabavam, por assim dizer, diagnos-

ticando crianças que não tiveram oportunidades escolares, ou seja, penalizando-as duplamente: por não vivenciarem cotidianamente uma cultura letrada, eram impedidas de frequentar a escola comum e ter acesso, justamente, a essa cultura. Com a emergência do paradigma da inclusão, as avaliações baseadas exclusivamente em testes de inteligência perderam o sentido, uma vez que ritmos e habilidades diferenciadas são compreendidos como características que explicitam a necessidade de ampliação da compreensão de universo escolar para que ninguém fique de fora e todas e todos aprendam juntos.

Pensando nisso, **você entende que os testes psicométricos consideram as diversas realidades e os contextos sociais das crianças, dos adolescentes e jovens para estabelecer o quociente de inteligência?** Numa situação de prova, há pessoas que ficam bastante tensas. **Pelo que você entendeu dos testes, eles levam isso em consideração?**

Como identificar as altas habilidades/superdotação?

Dominar com facilidade os conteúdos escolares ou ainda a capacidade criativa e inventiva ampliada costumam caracterizar as altas habilidades/superdotação. Como vimos, os testes de inteligência e a medida do QI não podem ser considerados uma forma de avaliação exclusiva e definitiva, uma vez que foram estabelecidos dentro de uma concepção homogeneizante de desenvolvimento humano e abordam a inteligência como a razão entre o número de acertos em um determinado teste e o número de acertos esperados padrão, de acordo com a curva normal.

Uma pessoa, por exemplo, pode ter uma capacidade criativa muito desenvolvida, e este ser o fator que justamente a impossibilita de se sair bem em avaliações padronizadas de inteligência. Negrini e Freitas (2008) chamam a atenção para o fato de que as características que indicam as altas habilidades ou superdotação podem passar despercebidas pelos educadores, principalmente em função da crença comum sobre como uma criança com altas habilidades/superdotação se apresenta e aprende. A esse respeito, Winner (apud NEGRINI, FREITAS, 2008, p. 277) afirma:

“As crianças superdotadas não são apenas (mais) rápidas (...), mas são também diferentes. Porque requerem apoio estruturado mínimo, porque fazem descobertas sozinhas e inventam novas formas de entender e porque têm tamanha fúria por dominar, elas são diferentes das crianças que apenas trabalharam com afínco extremo.

Talvez você esteja se perguntando: qual a necessidade de identificar as demandas de alunos com altas habilidades/superdotação? Será por conta de sua característica principal residir na demonstração de ‘saberes’ além do esperado? Será que não bastaria deixá-los caminhar sozinhos ao longo de seus processos de desenvolvimento?

Para refletir sobre isso, temos sempre que ter a noção do direito à educação como princípio, inclusive para atender às demandas desses estudantes. Considerar toda e cada especificidade para o estabelecimento de estratégias pedagógicas para todos é nossa tarefa como educador. Esse apreço impede que estudantes com altas habilidades/superdotação se sintam entediados e desanimados com desafios que estejam aquém de suas possibilidades e, ao mesmo tempo, promove o desenvolvimento de outras habilidades.

Nesse sentido, vale reforçar que os estudantes com altas habilidades/superdotação não são pessoas que possuem valores superiores e saberes inquestionáveis. Na educação, esse imaginário social de senso comum fortaleceu a concepção de que as altas habilidades/superdotação poderiam se manifestar mesmo sem a oferta de oportunidades escolares, mito reforçado pelos testes psicométricos que, como vimos, foram concebidos a partir de uma visão de desenvolvimento humano individualizado e biológico.

Novamente voltamos a um ponto colocado anteriormente, que trata do fato de a identificação pelos testes de inteligência tradicionais não ser utilizada como única alternativa. Na perspectiva vygostiskiana, as observações nos diferentes contextos, as informações sobre o universo de interesses e o acesso às produções da criança em ambientes variados são fatores importantíssimos nesse processo de caracterização das altas habilidades/superdotação.

Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

O autismo foi identificado como um transtorno na década de 1940, o que, em termos de história, pode ser considerado recente. Basicamente, os sintomas que caracterizam esse transtorno são o desenvolvimento prejudicado na interação social e na comunicação, acompanhado de repertório mais ou menos restrito de atividades e interesses (FILHO; CUNHA, 2010). Mesmo sendo uma descoberta recente, o autismo é bastante pesquisado. No entanto, sua origem ainda não foi completamente esclarecida.

Nas décadas de 1950 e 1960, uma explicação a que muitos psiquiatras se remetiam era baseada em causas afetivas para o autismo. Devido à influência da psicanálise, a hipótese da “mãe geladeira”, ou seja, da falta de um vínculo afetivo estabelecido na primeira infância, alcançou certa popularidade. Porém logo isso começou a ser questionado, uma vez que

não conseguiram estabelecer um padrão determinado às mães de crianças com sintomas de autismo.

A partir da década de 1960, a hipótese de uma alteração cerebral foi se estabelecendo, e na década de 1980, começa-se a lidar com o autismo como uma questão do desenvolvimento infantil. Em 1979, os estudos de Wing e Gold propõem que o autismo seja considerado em termos de um **espectro** com grandes variações de manifestações de intensidade nos aspectos que o caracterizam (FILHO; CUNHA, 2010).



Assimile

O conceito de espectro

Na física, o conceito de espectro eletromagnético refere-se ao intervalo da frequência da radiação eletromagnética. A radiação eletromagnética varia de ondas de baixa frequência, como as ondas do rádio, passando pelo infravermelho, luz visível, ultravioleta e raios gama, apenas para citar algumas das variações. O espectro, portanto, inclui radiação eletromagnética que podemos perceber visualmente e auditivamente, e outras das quais apenas podemos sentir seu efeito. Portanto, o conceito de **espectro** tem se mostrado útil para refletir sobre o autismo.

Até 2013 o autismo era classificado como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) pelo Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), manual da Associação Americana de Psiquiatria que traz a classificação dos transtornos mentais. A partir dessa data, na publicação da quinta versão do DSM, a classificação muda para TEA – Transtorno do Espectro do Autismo (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, [s.p.]) traz a seguinte definição para o autismo:

“Os estudantes 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 estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

Pelas atuais diretrizes das políticas educacionais brasileiras, em consonância com os marcos internacionais, os alunos e as alunas com autismo têm

direito a frequentar a escola comum e ter suas especificidades em termos de aprendizagem atendidas. É a partir da convivência com outras crianças na escola inclusiva que o aluno com autismo ampliará seu repertório por meio do contato e da exposição aos modos de fala e linguagem de seus pares etários e a uma rotina escolar, o que o ajudará a se comunicar e se organizar.

Como o TEA é identificado?

O diagnóstico de autismo é um diagnóstico clínico e por vezes diferencial, ou seja, baseado nos sintomas apresentados e naqueles que não estão presentes. Esse diagnóstico deve ser feito, preferencialmente, por equipes multidisciplinares, incluindo neuropediatra, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e pedagogo, entre outras contribuições profissionais importantes. Isso porque as diferentes abordagens profissionais contribuem para uma compreensão mais ampla e integral de cada criança, possibilitando que se vá além da atribuição de um diagnóstico superficial (BRASIL, 2014, p. 61). Destacamos que a articulação entre os profissionais da saúde que compõe as equipes multidisciplinares e os educadores das escolas comuns é imprescindível para que crianças e adolescentes com TEA tenham seus direitos à saúde e educação garantidos de forma integrada.

Outros transtornos e síndromes mais frequentes e sua relação com o desenvolvimento

Como você já deve saber, a diversidade e a diferença é a grande marca da escola inclusiva. Nesta seção e na anterior, abordamos alguns aspectos das deficiências e dos transtornos mais comuns na escola e que, justamente por isso, têm o atendimento especializado previsto como direito dos alunos. Vamos nos aprofundar nas temáticas do direito ao ensino comum e ao ensino especializado nas próximas seções.

Como um educador sintonizado com os desafios contemporâneos, é importante que você perceba que não é possível classificar as pessoas em categorias bem delimitadas, como se fossem umas gavetinhas. Observe, por exemplo, as contribuições que as pesquisas científicas trazem diariamente para a compreensão das deficiências e dos transtornos, bem como para as possibilidades de tratamento – não visando à cura e sim à saúde, à melhora da qualidade de vida, que envolve a participação das pessoas e da sociedade, conforme discutimos antes.

No mundo contemporâneo, novos transtornos são identificados, pois emergem dessa relação entre os seres humanos e a cultura. Como sabemos, a ciência não é isenta de interesses – atualmente, a indústria farmacêutica,

por exemplo, movimenta bilhões de dólares por ano. Assim, não está descartada a possibilidade da criação de transtornos com a finalidade de comercializar remédios.

Porém nesse mundo de questões complexas, não há como negar que hoje os instrumentos tecnológicos recém-criados e as pesquisas avançadas identificam novas síndromes e transtornos que antes não eram tratados. Novas doenças são pesquisadas e os resultados desses estudos aumentam a qualidade de vida das pessoas. Veja, por exemplo, o quanto avançou a pesquisa sobre a doença de Alzheimer nas últimas décadas.

É importante notar que síndromes, transtornos ou deficiências não estabelecem relação única e inequívoca com o comportamento escolar. Por exemplo, “alunos com epilepsia são desatentos” ou “alunos com síndrome de Down são dóceis”. Essas afirmações generalistas são mitos, derivadas de informações sem base científica. Muitas vezes, são o resultado de preconceitos ou servem para reafirmá-los.

O que importa para a escola e nós, educadores, não é a definição clínica exata – saber, por exemplo, se o seu aluno tem uma doença, transtorno ou síndrome. Para que a inclusão escolar seja bem-sucedida, a informação clínica é uma entre as várias disponíveis, assim como os relatos da família sobre as relações estabelecidas. O que importa para a escola e os educadores é possibilitar que cada aluno possa aprender, e nesse sentido, estabelecer estratégias mais eficazes para derrubar as barreiras que se interpõem à aprendizagem. A busca por um diagnóstico clínico, portanto, não deve se transformar em mais um obstáculo que impeça o direito à aprendizagem de um aluno. Esse instrumento, ou sua ausência, não pode servir como justificativa para o não acesso pleno ao direito à educação; deve ser a base para que sejam organizadas ações a serem executadas pelos serviços de saúde.

A escola e os educadores podem e devem orientar as famílias a buscarem orientação de profissionais da saúde. Para o trabalho pedagógico, a orientação deve ser pautada pela avaliação dos saberes já presentes, pela organização de estratégias de trabalho condizentes com cada turma, pelo estabelecimento de ações para aguçar a curiosidade, pela vontade de conhecer dos estudantes e por outras formas de trabalho caracteristicamente escolar, possibilitando que a inclusão escolar ocorra de fato.



Exemplificando

Como estudamos, para ser coerente com a filosofia da educação inclusiva, a escola deve questionar o papel que os laudos clínicos têm ocupado na relação que estabelecem com um aluno com defici-

ência, síndrome, transtorno, altas habilidades/superdotação, ainda que seja apenas uma hipótese diagnóstica. Leia o seguinte trecho de uma reportagem sobre o assunto publicada na **Revista Nova Escola**:

“Para os professores, uma frustração comum é o fato de que o laudo, por si só, não resolve os problemas de aprendizagem. E vem a sensação de impotência. “Como a profissão é desvalorizada, o próprio docente se sente desautorizado a educar. É um equívoco”, defende Maria da Paz. “Esse é o âmbito sobre o qual ele tem o domínio, e isso não deve ser delegado ao médico e ao terapeuta”, diz.

Por isso, a especialista defende que o educador não precisa esperar o documento para pensar nas estratégias de sala de aula. Do ponto de vista pedagógico, o laudo compõe um conjunto maior de informações sobre a maneira como o aluno se porta em sala e como aprende. “O registro indica o tipo de tratamento a fazer, mas não ensina como alfabetizar, por exemplo. Ele ajuda a conhecer a criança um pouco melhor, mas não é e nem pode ser um currículo”, afirma Maria da Paz.

Então, o que fazer diante de um aluno que não tem o desempenho esperado ou se comporta de forma atípica? Na verdade, casos assim não exigem um estudo muito distinto do que é feito para qualquer outro estudante. A regra de ouro é prestar atenção individualmente. Depois, com base na observação atenta e no conhecimento didático da disciplina que você leciona, desenhar as estratégias para a aprendizagem. (SOARES; ANNUNCIATO; CASSIMIRO, 2017, [s.p.]

Para aprofundar seu conhecimento sobre a questão, leia a reportagem completa.



Refleta

Você concorda que o laudo médico ou clínico não é essencial para a atividade pedagógica?

Na Unidade 1 nosso objetivo é desenvolver a compreensão da deficiência como aspecto do desenvolvimento humano, configurada na diferença, dentre as múltiplas possibilidades nesse processo.

Nesta seção, partimos do princípio de que a diversidade humana é complexa e que a escola deve encarar essa convivência com base no seu trabalho. Estudamos a questão das altas habilidades/superdotação e do TEA – Transtorno do Espectro do Autismo a partir da perspectiva da diferença na escola. Discutimos também termos como sintomas, doenças, síndromes e transtornos sem perder de vista que a questão da normalidade e da anormalidade permanecem como pano de fundo nessa discussão.

Nos debruçamos sobre a questão da presença e a importância do diagnóstico clínico na escola e afirmamos, com base nos pressupostos da perspectiva inclusiva, que essa informação não deve se sobrepor às informações pedagógicas e familiares que vão orientar as estratégias pedagógicas estabelecidas e adotadas pelos professores ao lidarem com o processo de escolarização de estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação, Transtorno do Espectro do Autismo ou outras diferenças significativas.

Ao finalizar essa primeira unidade, você já sabe sobre o conceito de desenvolvimento humano com base nos estudos de Vygotski e pode refletir sobre as diferenças humanas como um espectro de múltiplas possibilidades. Nossa discussão começou e continuará, durante todo o curso, estabelecendo interlocuções e articulações sobre como a escola pode se organizar e atuar para reconhecer e desenvolver as potencialidades de todos e cada um dos estudantes, para não deixar ninguém para trás.

Sem medo de errar

Vamos retomar a situação-problema da seção, em que olhamos a Renata pela perspectiva do professor.

Pelo que já conversamos até agora em relação às diferenças no espaço escolar, você deve ter percebido que a educação inclusiva faz uma espécie de chamamento aos educadores: aceitar o desafio de abandonarem a ideia homogeneizadora de aluno ideal ou normal, a partir da qual muitos de nós fomos formados para estabelecer outras relações educacionais que quebrem as barreiras entre estudantes reais e o conhecimento.

Para dar conta dessa verdadeira empreitada educativa, os instrumentos mais eficazes estão dentro do escopo de seu próprio fazer docente: seus saberes enquanto professor, seus conhecimentos em sua área de estudos, seus conhecimentos acerca das relações humanas, sua capacidade de diálogo com os estudantes e suas famílias.

Atender a esse chamado significa, portanto, reforçar a responsabilidade ética de seu lugar de professor. O caminho passa por compreender que

nenhum outro profissional pode dar a mesma contribuição social, notadamente em termos de formação humana, além do professor. Ao colocar um aluno com alguma deficiência, altas habilidades/superdotação, Transtorno do Espectro do Autismo ou diferença significativa no lugar de quem aprende, nós, educadores, imediatamente assumimos uma posição de potência: o lugar do PROFESSOR. Os laudos e diagnósticos clínicos, instrumentos do campo de saber da saúde, passam, nessa perspectiva, a ser compreendidos como suplementares e pontes de diálogo entre profissionais de igual importância social.

Essa foi a escolha da professora Sonia – relembre:

Logo no começo do trabalho [a professora Sonia] avaliou as necessidades da Renata e apurou que ela tinha dificuldade para interpretar situações-problema e que sabia fazer operações. Com esse saber adquirido, conseguia fazer exercícios de geometria plana e tinha dificuldades na geometria espacial. Sonia percebeu que outros alunos também tinham pontos frágeis nesse conteúdo, pois não tinham estudado geometria plana no ano anterior. Para ela, Renata era uma aluna como outros, que deveria trabalhar a partir do que já sabia para ampliar seu repertório.

Ao não reduzir a Renata à condição específica da síndrome de Down, a professora Sonia teve uma atitude educacional inclusiva, dado que colocou a adolescente no lugar de aluna. Como professora, para poder realizar seu trabalho pedagógico, verificou o que Renata já sabia e o que não sabia em relação ao conteúdo que está sob sua responsabilidade para ser apresentado à turma.

As informações clínicas sobre a Renata são dados adicionais que a Sonia pode considerar eventualmente, mas a sua tarefa está clara: ensinar a todos e a cada um da turma. Para isso, precisa avaliar o que os alunos sabem em relação aos conteúdos estabelecidos como prioritários para aquele ano letivo e traçar estratégias pedagógicas para atingir seus objetivos de trabalho.

Então, a resposta sobre a tomada de decisão em relação ao trabalho com um aluno com uma diferença significativa – seja uma deficiência, síndrome, transtorno ou não – em sala de aula, sinaliza o compromisso com uma educação para todos, sem exceção.

O menino que queria ser invisível

Descrição da situação-problema

Giovani Eldasi é pesquisador de políticas públicas na Faculdade de Educação da USP e fundou um instituto de pesquisa sobre altas habilidades/superdotação. Mas quando entrou na escola em Campanha, interior de Minas Gerais, não parecia que ia chegar tão longe.

Vamos conhecer sua história:

“Na antiga 1ª série, a professora [...] começava sua missão de guiar sua nova turma de crianças de 7 anos nos primeiros passos da alfabetização. [...] Crianças dessa idade são em geral curiosas e na maioria das vezes participativas, mas um menino destoava da classe. Quietamente, parecia imerso em seu mundo particular. Nas semanas seguintes, conforme a professora passava para o B de bola, de boi e de beleza, o comportamento do garoto começou a mudar [...] sua atenção se voltava para brincadeiras, risos, pequenos gritos. Foi então que a paciência da professora se esgotou. Num dia da letra B, as brincadeiras beiraram a balbúrdia, e a professora quis dar um basta, com uma baita bronca. Berrou que o menino seria um burro, que passaria fome sem nunca conseguir um emprego porque não saberia ler. [...] O menino loiro, de cabeleira farta, que causara aquela explosão, revidou a agressão: mirou o olhar para as paredes repletas de cartazes dos alunos da 4ª série [...] e começou a recitar o que estava escrito em cada um deles. Naquela idade, caiu a máscara com que se protegia desde os 3 anos. [...] Quando a professora percebeu que seu conhecimento estava muito além do da turma... mandou-o para a diretoria. Nenhuma menção ao fato de o menino já estar alfabetizado. O foco era a bagunça. [...] Dali em diante, Giovanni tentou se controlar, mas era, afinal de contas, um menino de 7 anos – e entediado. Pior do que a bagunça eram as perguntas que ele às vezes fazia sobre cálculos matemáticos que não faziam parte do programa do ano. A professora interpretava essas perguntas como provocações, e Giovanni acabou sendo mandado para a psicóloga da cidade. Com o consentimento da mãe, que sempre estranhara quanto seu filho era diferente, levaram o menino para a Apae. [...]

A presença da mãe como professora da Apae ajudou. Ele a conhecia e sabia qual comportamento funcionaria com ela e, talvez, com todos: parar de fazer perguntas “descabidas” para sua idade. Como não tinha clareza sobre as perguntas permitidas por faixa etária na etiqueta dos adultos, resolveu parar com todas elas. Na dúvida, o melhor a fazer era ficar quieto e obedecer. Começava a exercitar o poder da invisibilidade. (Fonte: OSHIMA, F. Y. Eles foram colegas de classe. Um é pesquisador da USP, o outro está na cadeia. Suas vidas difíceis mostram como o país desperdiça seus talentos. (OSHIMA, 2016, [s.p.]

Como futuro professor e professora, como você avalia as dificuldades que Giovanni encontrou na escola? O que poderia ter sido feito para auxiliá-lo?

Resolução da situação-problema

A situação de Giovanni fala de uma realidade que, infelizmente, ainda encontramos na escola. E nos mostra o quanto é falsa a ideia de que um aluno com altas habilidades/superdotação não teria problemas na escola, já que sabe responder às exigências curriculares com excelência. Também desfaz o mito de que a perspectiva da inclusão escolar é apenas para alunos que não dominam os conteúdos escolares. A história de Giovanni nos mostra a importância da educação inclusiva, pois enfatiza que o foco do trabalho pedagógico com o aluno deve ser a garantia de aprendizagem e a remoção de barreiras. Ele, por exemplo, poderia ter tido acesso a um conteúdo de matemática mais avançado, já que mostrava habilidade para isso.

Deixamos aqui a enfática sugestão da leitura da reportagem completa, em que você poderá conhecer Dirceu, o amigo que Giovanni fez na escola e que sabia matemática melhor do que ele, mas cujo futuro não foi tão brilhante.

Faça valer a pena

1. Texto 1:

“Um pai denunciou uma professora da rede estadual de ensino em São Francisco, no Norte de Minas, de agredir o filho dele, de nove anos. De acordo com o servidor público, Altamir Alves da Silva, o filho é autista e sofreu a agressão na tarde desta terça-feira (28).

“Esta professora é a professora auxiliar que o acompanha dentro da sala de aula. Tem duas crianças autistas na sala, mas ela dá mais atenção ao outro estudante. Esta professora deveria estar preparada para saber lidar com os dois”, diz.

Altamir explica que a professora arranhou o braço do filho durante a agressão. “Ele é muito rápido e assim que termina algo ele quer fazer outra coisa. Ela o agarrou com muita força chegando a ferir o braço do menino. Por isso registrei um boletim de ocorrência e vou buscar ajuda junto ao Ministério Público”.

Após o incidente a escola me chamou e informou sobre o ocorrido, mas percebi que a instituição está protegendo a agressora. “Por causa do autismo, meu filho tem dificuldade de relacionamento, mas, se ela estudou para ser professora auxiliar, ela tem de saber lidar e não espancar o estudante. E esta não é a primeira vez que isso acontece. Da forma que eles conversaram comigo, eles querem que eu tire meu filho da escola, mas isso não vou fazer.” (VELOSO, 2018, [s.p.]

Texto 2:

“Uma mãe acusa uma professora de um colégio particular de Curitiba de agredir seu filho de apenas seis anos. De acordo com ela, o menino tem um grau leve de autismo e teria sofrido violência por parte de uma professora auxiliar de um colégio no bairro Boqueirão. A profissional, segundo a mãe, chegou até mesmo a chutar o menino. [...]

A mãe conta que os primeiros relatos começaram no último mês de maio, quando o próprio garoto contou o que havia acontecido na escola. “Ele voltou contando que a professora auxiliar o tinha segurado com força, prendendo com pernas e braços, para tentar fazê-lo ficar quieto”, relembra a mãe. [...] Indignada, a mãe do menino procurou a direção da escola em busca de esclarecimentos. No entanto, ela diz que a coordenação tentou colocar panos quentes na situação, dizendo que tinha sido apenas uma situação isolada e que tudo seria resolvido internamente — o que não aconteceu. Algumas semanas depois, outro episódio envolvendo a mesma professora deixou a mãe ainda mais perplexa. “Ela simplesmente o colocou pra fora da sala e fechou a porta dizendo que não o queria mais ali. Assim. Desse jeito. Não chamou ninguém da direção ou inspetor. Só tirou ele de sala e fechou a porta”, revela. [...]

Apesar de toda a situação, ela diz que não queria tirar o filho da escola, apenas mudá-lo de turma. “Eu conheço o trabalho da

escola e sei que é uma instituição séria. Eu não queria tirar meu filho do colégio, pois valorizo o ensino deles — tanto que minha filha mais velha continua matriculada e não pretendo tirá-la de lá”, explica. “Eu só queria que tirassem meu filho da tutela daquela professora, mas nem com todos os laudos comprovando o abuso eu tive resposta”. Assim, sem outra alternativa, a empresária tirou o garoto do colégio e agora busca na Justiça a solução do problema. (TRIBUNA, 2018, [s.p.]

A questão traz trechos de duas reportagens que relatam agressões sofridas por alunos com autismo em escolas. A violência contra a criança fere de forma grave seus direitos e, portanto, é considerada um crime. É importante refletirmos sobre as causas implícitas nesse tipo de atitude. Entre elas, podemos destacar:

- a) O despreparo das escolas públicas para incluir alunos com autismo.
- b) O despreparo dos professores auxiliares de educação no acompanhamento individualizado a alunos com autismo.
- c) A sugestão clara e/ou implícita por parte da escola que o aluno com autismo seja transferido/expulso.
- d) A falta de compromisso das famílias para que a inclusão de seus filhos com autismo seja bem-sucedida.
- e) O despreparo da polícia para apurar as responsabilidades de forma mais rápida e efetiva.

2.

“Mesmo nos casos em que não há a certeza de que o estudante tem altas habilidades, o estímulo do professor é bem-vindo. Foi o que pensou Sandra Nogueira quando percebeu o talento de Guilherme Oliveira de Souza, seu aluno da 7ª série da EE Odylo de Brito Ramos, em Teresina. Ela passava pelas fileiras quando notou um desenho muito bom no caderno. “Vi que ele tinha feito um em cada página. Era o conteúdo das aulas na frente e um desenho no verso.”

Ela conversou com o garoto, tido como desinteressado pela maioria dos professores, e percebeu sua paixão por imagens. Nas semanas seguintes, apresentou materiais diferenciados, como pastel a óleo, bico de pena, nanquim e papel apropriado para desenho. “Ele aprendeu vários estilos”, conta. Em História da Arte, Guilherme também se destaca. Quando Sandra pede um exemplo de pintura da fase que está sendo estudada, todos colam figuras recortadas – Guilherme reproduz. Em Ciências, ele ajudou a todos ao desenhar em uma parede uma grande flor decomposta, com todas as suas partes (veja foto acima).

Recentemente, quando o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades do Piauí esteve na escola e pediu aos educadores que ficassem atentos à possibilidade de alguns alunos terem altas habilidades, a professora indicou o garoto (que havia chegado até a 7ª série sem ser descoberto). “Agora, os colegas comentam que ele tem estado mais presente também nas outras disciplinas”, afirma ela. (RODRIGUES, 2009, [s.p.]

A partir da experiência relatada no texto, a respeito da inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação, pode-se dizer que:

- a) É imprescindível a realização de um diagnóstico clínico das altas habilidades/superdotação para que seja realizado um programa escolar específico, visando a inclusão escolar com qualidade.
- b) As escolas públicas há muito têm demonstrado sua total incapacidade para atender às necessidades de aprendizagem de alunos com altas habilidades/superdotação.
- c) Muitas vezes, o professor precisa lançar mão de uma espécie de “moeda de troca” com os alunos – assim, ao permitir que o aluno desenhasse mais, seu comportamento melhorou.
- d) A observação do aluno pelo professor, alicerçada nos fundamentos pedagógicos de sua atuação, é fundamental para a avaliação das demandas educacionais do aluno com altas habilidades/superdotação.
- e) O talento para o desenho demonstrado pelo aluno mencionado na reportagem não pode ser caracterizado como altas habilidades/superdotação, uma vez que não indica seu nível de proficiência lógico-matemático.

3.

“O início do ano letivo nas escolas marca os primeiros contatos com os novos estudantes e seus familiares. Nesse momento, é comum que o professor ou a equipe pedagógica comecem a “desconfiar” que um aluno ainda pouco conhecido possa ter alguma deficiência não informada ou sabida pela família. Em geral, nessas situações, a grande preocupação é correr atrás de um diagnóstico que confirme tal hipótese. Esforços nesse sentido são legítimos, principalmente para assegurar direitos. Mas essa, definitivamente, não pode ser a única providência a ser tomada pela escola. [...]

Porém, essa nem sempre é a principal motivação para a busca exaltada por um diagnóstico. Muitas vezes, o que faz a escola correr atrás de um laudo é a expectativa ilusória de que ele irá trazer respostas sobre como trabalhar com aquele aluno em sala de aula. Acontece que não há “receitas prontas”. Ainda que

apresentem pareceres diagnósticos iguais, duas pessoas podem reagir às mesmas intervenções de maneiras bem diferentes. Há situações ainda piores, em que se espera que o diagnóstico confirme que “não é possível fazer nada” ou que o lugar daquele estudante não é a escola. Quando o laudo é interpretado como um atestado de incapacidade, a escola deixa de apostar nas potencialidades do aluno e ele pode representar uma importante barreira ao processo de inclusão educacional. É bastante comum que professores ou outros profissionais da escola justifiquem o próprio “não fazer”, ou que limitem as oportunidades de aprendizagem, usando-o como pretexto. (PAGANELLI, 2018, [s.p.]

Diante da situação apresentada pela autora, é importante que a escola se comprometa com alguns princípios da educação inclusiva ao lidar com alunos que suspeita terem algum tipo de deficiência, transtorno ou síndrome não identificada. Entre esses princípios, pode-se citar:

- I. Não conhecer o diagnóstico não inviabiliza a inclusão educacional de nenhuma criança, adolescente ou adulto, quaisquer que sejam suas condições ou características.
- II. Informações clínicas podem contribuir, mas, na maioria dos casos, não são suficientes para apontar os recursos pedagógicos necessários em cada situação.
- III. É importante buscar identificar as barreiras à participação e à aprendizagem presentes na escola para eliminá-las.
- IV. A família deve ser encaminhada aos serviços de saúde, para que a deficiência, transtorno ou síndrome do aluno seja identificada o mais rápido possível a fim de que a escola possa atendê-lo de forma adequada.

Escolha a resposta que identifica corretamente se os princípios descritos acima são verdadeiros (V) ou falsos (F):

- a) I.(V); II.(V); III.(V); IV.(V).
- b) I.(V); II.(V); III.(V); IV.(F).
- c) I.(V); II.(F); III.(F); IV.(V).
- d) I.(F); II.(F); III.(F); IV.(V).
- e) I.(V); II.(F); III.(V); IV.(F).

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOSCO, I. C. M. G.; MESQUITA, S. R. S. H.; MAIA, S. R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: surdo-cegueira e deficiência múltipla**. v. 5. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed. rev. e atual. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaoopessoascomdeficiencia.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 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, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 11 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Diversa. **Outro Olhar**. O caso do Colégio Estadual Coronel Pilar – Santa Maria. 7 ago. 2014. Disponível em: <http://diversa.org.br/estudos-de-caso/o-caso-do-colegio-estadual-coronel-pilar-santa-maria-rio-grande-do-sul-brasil/>. Acesso em: 13 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 31 ago. 2018.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaoopessoascomdeficiencia.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2018.

BUBLITZ, M. D.; HENDGES, C. E. J. **O conceito de deficiência para fins do benefício assistencial do artigo 203, inciso V, da Constituição Federal de 1988**. Jul. 2011. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/19651/o-conceito-de-deficiencia-para-fins-do-beneficio-assistencial-do-ar>

tigo-203-inciso-v-da-constituicao-federal-de-1988. Acesso em: 19 ago. 2018.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CONDE, A. J. M. **Definição de cegueira e baixa visão.** [s.d.]. Disponível em: http://www.ibr.gov.br/images/conteudo/AREAS_ESPECIAIS/CEGUEIRA_E_BAIXA_VISAO/ARTIGOS/Def-de-cegueira-e-baixa-viso.pdf. Acesso em: 19 ago. 2018.

DIDONÊ, D. Os avanços de um aluno com deficiência intelectual. **Nova Escola**, São Paulo, 1 out. 2006. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1935/os-avancos-de-um-aluno9-com-deficiencia-intelectual>. Acesso em: 30 jul. 2018.

FILHO, J. F. B; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento.** v. 9. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

FOLHA de São Paulo. **Por mais escolas como a de Samuel.** mar. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2018/03/ana-lucia-villela-e-rodrigo-huebner-mendes-por-mais-escolas-como-a-de-samuel.shtml>. Acesso em: 13 ago. 2018.

GARCEZ, L. **Material complementar: PARATODOS** – um filme dirigido por Marcelo Mesquita. São Paulo: Taturana Mobilização Social, 2016. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/326873900/Materialcomplementar-Paratodos-Final>. Acesso em: 19 out. 2018.

GOMES, A. L.; POULIN, J.; FIGUEIREDO, R. V. **O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual.** v. 2. Brasília: MEC; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

GONÇALVES, M. “Ela era profundamente triste no seu sentir”: a menina portuguesa que viveu 8 anos num galinheiro. **Expresso**, Portugal, 17 jan. 2018. Disponível em: https://expresso.sapo.pt/sociedade/2018-01-17-Ela-era-profundamente-triste-no-seu-sentir-a-menina-portuguesa-que-viveu-8-anos-num-galinheiro#gs.c=X5_Ws. Acesso em: 4 ago. 2018.

HADDAD, M. A. O. *et al.* **Deficiência visual: medidas, terminologia e definições.** 2015. Disponível em: <http://200.98.68.239/eoftalmo/details/68/pt-BR>. Acesso em: 19 ago. 2018.

MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência Abstráida, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100005-&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 out. 2018.

MPPR – Ministério Público do Paraná. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).** [s.d.]. Disponível em: <http://www.pcd.mppr.mp.br/pagina-13.html>. Acesso em: 13 ago. 2018.

NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. **Educação Especial**, n. 32, p. 273-284, 2008, Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/103/76> . Acesso em: 31 ago. 2018.

NOGUEIRA, S. O que significa ser humano? **Superinteressante**, São Paulo, [s.p.], 27 ago. 2014. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/o-que-significa-ser-humano/>. Acesso em: 30 jul. 2018.

NUBILA, H. B. V.; BUCHALLA, C. M. O papel das Classificações da OMS - CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. **Rev Bras Epidemiol.**, v. 11, n. 2, p. 324-335. 2008.

OLIVEIRA, R. C. Identidade étnica, identificação e manipulação. Sociedade e Cultura. **Revista de Ciências Sociais**, Universidade Federal de Goiás, v. 6, n. 2, p. 117-131, 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/703/70360202.pdf>. Acesso em: 26 maio 2018.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 7 dez. 2018.

OSHIMA, F. Y. O que a história de dois superdotados revela sobre o Brasil. **Época**, Rio de Janeiro, 19 fev. 2016. Disponível em: <https://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/02/o-que-historia-de-dois-superdotados-revela-sobre-o-brasil.html>. Acesso em: 31 ago. 2018.

PAGANELLI, R. **O papel da escola quando há hipótese de diagnóstico de deficiência**. 26 jan. 2018. Disponível em: <http://diversa.org.br/artigos/o-papel-da-escola-quando-ha-hipotese-deq-diagnostico-de-deficiencia/>. Acesso em: 31 ago. 2018.

PALHARES, I. Surdo nota mil expõe dificuldade no Enem. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 7 nov. 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,surdo-nota-mil-exepoe-dificuldade-no-enem,70002074462>. Acesso em: 13 ago. 2018.

RAMOS, L. **Na minha pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

RODRIGUES, C. Repletas de necessidades. **Nova Escola**. ed. 224. 1 ago. 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1360/repletas-de-necessidades>. Acesso em: 31 ago. 2018.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. v. 1. Brasília: MEC/SEE; Ceará: UFC, 2010.

SÃO PAULO (estado). Governo do Estado de São Paulo. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Relatório Mundial Sobre a Deficiência**. São Paulo: SEDPCD, 2012. Disponível em: http://www.aprendersempre.org.br/arqs/Relatorio_Mundial.pdf. Acesso em: 19 ago. 2018.

SOARES, W.; ANNUNCIATO, P. CASSIMIRO, P. Por trás do laudo existe um aluno. **Nova Escola**. ed. 305, set. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/9002/por-tras-doe-laudo-existe-um-aluno>. Acesso em: 5 set. 2018.

SZABADI, F. Chimpanzé libertada por habeas corpus na Argentina chega ao Santuário de Primatas de Sorocaba. **GI**, Sorocaba e Jundiá, 5 abr. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/chimpanze-libertada-por-habeas-corpus-na-argentina-chega-no-santu-ario-de-primatas-de-sorocaba.ghtml>. Acesso em: 30 jul. 2018.

TERRA. **DNA de macaco Bonobo é 98,7% igual ao humano, aponta estudo**. [s.d]. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/ciencia/dna-de-macaco-bonobo-e-987-igual-ao-humanom-aponta-estudo,4a49da38d43da310VgnCLD200000bbccceb0aRCRD.html>. Acesso em: 30 jul. 2018.

TOMAZELA, J. M. Jovem com deficiência auditiva tem aparelho de surdez confiscado no Enem. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 7 nov. 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,jovem-com-deficiencia-auditiva-tem-aparelho-de-surdez-confiscado-no-enem,70002075487>. Acesso em: 13 ago. 2018.

TRIBUNA do Paraná. Mãe procura polícia e afirma que criança com autismo foi agredida em escola.

VARELLA, D. **Sobre homens e ratos**. 20 abr. 2011. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/drauzio/artigos/sobre-homens-e-ratos/>. Acesso em: 23 abr. 2019.

VELOSO, V. Pai denuncia professora de agredir aluno autista em escola estadual em São Francisco. **GI Grande Minas**, Minas Gerais, 29 ago. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/grandeE-minas/noticia/2018/08/29/pai-denuncia-professora-de-agredir-aluno-autista-em-escola-estadual-em-sao-francisco.ghtml>. Acesso em: 5 set. 2018.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidade/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2018.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. v. 5. La Habana: Pueblo y Educación, 1989.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

WIKIPEDIA. **Victor de Aveyron**. 2018. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Victor_de_Aveyron. Acesso em: 30 jul. 2018.

Unidade 2

Direitos humanos: educação como direito de todos

Convite ao estudo

Caro aluno, bem-vindo à segunda unidade do nosso curso.

Na unidade anterior, iniciamos nossos estudos sobre a educação inclusiva discutindo o elemento fundamental de toda e qualquer educação: o ser humano. A fim de fornecer elementos concretos para que você compreenda o que significa a educação inclusiva, começamos a nossa abordagem pela proposição de um conceito sobre ser humano e desenvolvimento humano. Com base nessa concepção, apresentamos a definição atual de deficiência e exploramos as características de algumas delas. Falamos, ainda, sobre os transtornos mais comuns na população e, conseqüentemente, mais comuns em sala de aula, sempre com a perspectiva de que o desenvolvimento humano deve ser compreendido a partir da interação com o meio social e caracterizado pela diferença e diversidade.

A partir disso, iniciaremos o estudo da Unidade 2 intitulada *Direitos humanos: educação como direito de todos*. Essa sequência didática de conteúdos é coerente com nossa proposta argumentativa, pois, se a humanidade se constrói com base nas noções de diversidade e diferença, todos os seres humanos têm direitos, que devem ser garantidos e respeitados.

A Unidade 2 tem como objetivo, portanto, a compreensão das relações que envolvem as pessoas com deficiência como um resultado do processo histórico, e da legislação como um registro desse processo.

Nessa unidade, estudaremos o caso da Escola Básica Donícia Maria da Costa, localizada na cidade de Florianópolis (SC), e conheceremos a Ana Carolina:

“A cidade de Florianópolis construiu um importante trabalho na implementação de políticas públicas de inclusão de alunos e alunas com deficiência, sob a orientação de Rosângela Machado, responsável pela Gerência de Educação Especial. O diretor escolar Marcos Bueno, gestor da Escola Básica Municipal Donícia Maria da Costa, orienta seu trabalho para a gestão democrática, buscando envolver a comunidade com o trabalho da escola. Outra ação que caracteriza a gestão de Marcos é o reconhecimento da importância do trabalho articulado das professoras

do Atendimento Educacional Especializado – AEE com os demais professores da escola, contribuindo para a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico. A escola identificou como foco da sua ação o combate à prática do bullying, o maior envolvimento das famílias e o pleno desenvolvimento dos alunos e alunas. Vamos conhecer melhor o trabalho da Gerência de Educação Especial e da equipe da escola através da aluna Ana Carolina, que possui deficiência intelectual e visual. Por ter cabelo crespo e usar uma prótese no olho esquerdo, Ana Carolina já passou por situações de bullying na escola, assim como outros alunos, o que motivou a equipe escolar a desenvolver ações para enfrentar esse problema e proporcionar uma inclusão efetiva, baseada no respeito às diferenças. (SILVA; GARCEZ, 2018, [s.p.]

Quer ver a Ana Carolina falando sobre si mesma? Assista ao vídeo sobre a Escola Donícia Maria da Costa acessando o link: <https://youtu.be/VZlp3b9BADI>. Acesso em: 9 fev. 2019.

O direito à educação é um dos direitos humanos fundamentais. Alunos como Ana Carolina têm a sua frequência à escola garantida, mas nem sempre o ambiente é inclusivo, o que se verifica pela prática de bullying entre os alunos. Por que será que isso acontece? Esperamos que esta unidade ajude você a responder a essa questão.

O conteúdo da Unidade 2 está organizado em três seções. Na primeira, focaremos a construção dos direitos das pessoas com deficiência no mundo. Em seguida, estudaremos a relação entre as pessoas com deficiência em diferentes sociedades ao longo da história, aspecto fundamental para compreendermos como se caracteriza essa relação concretamente. Por fim, discutiremos as nuances da história da educação, a legislação educacional e a educação especial no Brasil, a fim de contextualizar a educação inclusiva em nossa realidade.

Esperamos que, ao final desta unidade, você possa apreender que as fontes motivadores do processo histórico de conquista de direitos das pessoas com deficiências são os direitos humanos fundamentais e a ética. Já seu objetivo é estabelecimento de uma sociedade que assegure cada vez mais direitos para essas pessoas, reconhecidas e legitimadas como cidadãs plenas.

Bons estudos!

Construção dos direitos das pessoas com deficiência no mundo

Diálogo aberto

Bem-vindo à primeira seção da Unidade 2.

Daremos sequência ao nosso aprendizado enfocando aqui a construção dos direitos das pessoas com deficiência no mundo. Este é um momento importante em nosso caminho para compreender e efetivar uma inclusão escolar de qualidade. Como educador, é importante que você vá além daquilo que observa de forma mais imediata em sala de aula e procure compreender como chegamos a aceitar alunos com diferenças significativas na escola e na sociedade – essa é a resposta que esperamos construir juntos.

Como anunciamos, vamos estudar alguns desafios da educação inclusiva na prática por meio da história da Ana Carolina, aluna da Escola Donícia Maria da Costa.

“ A turma do sexto ano em que Ana estudava era uma das mais difíceis da escola – bastante agitada e bagunceira, os alunos e alunas praticavam bullying com frequência, o que desafiava tanto os (as) professores (as) quanto os estudantes. A dificuldade de administrar um ambiente com indisciplina levou até alguns professores a chorar em sala de aula. Por utilizar uma prótese no olho esquerdo e por ter o cabelo crespo, Ana Carolina foi chamada por alguns alunos de “olho de vidro” e “cabelo sarará”. Esses apelidos eram agressivos e desagradáveis, mas ela era forte e reagia, exigindo respeito. Nesse sentido, sabia que podia contar com suas amigas para encarar as “brincadeiras” de mau gosto cometidas com ela. As amigas também a auxiliavam durante as atividades em sala de aula. Ana tinha também deficiência intelectual. Alguns de seus desafios eram a aprendizagem de sequências numéricas e o desenvolvimento de raciocínios lineares. Essas dificuldades eram superadas por meio de atividades de repetição, conduzidas durante o apoio pedagógico que Ana frequentava no contraturno da aula regular. Segundo sua professora de ciências, Salete, “...foi muito bacana trabalhar com ela e ver como ela estava indo bem”. (SILVA; GARCEZ, 2018, [s.p.])

Faça um exercício de imaginação: como seria a vida de Ana Carolina se ela tivesse nascido na Idade Média? E por volta de 1950? De que forma os recursos disponíveis na comunidade de Ana Carolina afetaram sua vida?

Nesta seção, você encontrará muitos elementos para ajudá-lo nesse exercício. Propomos como conteúdos dois marcos internacionais de direitos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que são, sem dúvidas, as principais referências para o tema. A partir desses fundamentos, estudaremos os impactos dos marcos internacionais de direitos na legislação brasileira, com ênfase na Lei Brasileira de Inclusão (2015). Por fim, conheceremos alguns momentos marcantes do Movimento de Educação para Todos, por meio dos documentos de Jomtien (1990), Salamanca (1994), Dakar (2000) e Incheon (2015).

O nosso processo de aprendizagem abordará diversas épocas e espaços. Bons estudos!

Não pode faltar

Construção dos direitos das pessoas com deficiência no mundo

Para compreender qual é o impacto da educação inclusiva para a escola e para a sociedade, é fundamental considerá-la em sua relação indissociável com os direitos humanos. Uma vez entendido o que significa direito humano, fica mais claro compreender a educação nessa perspectiva, pois, vista dessa forma, também se evidencia o fato de que a educação inclusiva seja sinônimo de um processo educativo de qualidade social, posto que não deixa ninguém de fora.

Vamos começar esse percurso do seu início: o estabelecimento do Sistema Internacional de Direitos Humanos, em 1945, a partir da criação da ONU – Organização das Nações Unidas. Sua proposta é de que os direitos humanos deveriam prevalecer sobre as legislações locais – desenha-se, assim, o conceito de direitos humanos fundamentais, que valeriam independentemente do local de nascimento. A partir disso, as nações do mundo passaram a se comprometer com esse ideal e assumiram que, em caso de desrespeito, poderiam sofrer as penalizações cabíveis, estabelecidas pelo conjunto de nações com representação na ONU.

Qual o contexto dessa proposta? Vamos lembrar que, em 1945, encerrava-se a Segunda Guerra Mundial, um dos conflitos mais violentos que a humanidade já havia vivenciado até então. Para exemplificar, lembremos que

foi na Segunda Guerra que ocorreu a ascensão do nazismo na Alemanha. Sob o comando de Adolph Hitler, foi planejada e executada uma política de extermínio de minorias, composta de ações intencionais que utilizavam como cobaias humanas e eliminavam sumariamente os judeus, ciganos, homossexuais, negros, pessoas com deficiência e transtornos mentais (ALTARES, 2017). O extermínio sistemático por meio de dispositivos como as câmaras de gás, localizadas em campos de concentração para trabalhos forçados como Auschwitz, é um retrato terrível do que se desenrolou durante esse período. Observe a Figura 2.1.

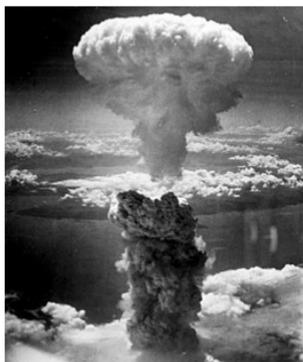
Figura 2.1 | Mulheres e crianças de origem judaica chegam em Auschwitz em 1944



Fonte: <https://goo.gl/NfkWbj>. Acesso em: 7 dez. 2018.

Também não podemos esquecer o evento que marca o final da Segunda Guerra – a rendição do Japão após ser bombardeado pelos Estados Unidos com duas bombas nucleares, em Hiroshima e Nagasaki.

Figura 2.2 | Nuvem em forma de cogumelo formada pela bomba nuclear jogada sobre a cidade de Nagasaki, no Japão, em 1945



Fonte: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Nagasakibomb.jpg>. Acesso em: 7 dez. 2018.

Esses dois episódios terríveis, que compuseram os cenários de barbárie da Segunda Guerra Mundial, levaram os dirigentes das nações que emergiram como potências no período pós-guerra a organizarem uma instituição reguladora alinhada com a defesa dos direitos humanos. Nasce, assim, a Organização das Nações Unidas cuja principal tarefa é promover negociações sobre conflitos internacionais a fim de evitar guerras e estabelecer a paz com base em direitos humanos. Os direitos humanos são “direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição” (ONU-BR, 2018).



Exemplificando

São exemplos de direitos humanos o **direito à vida, à educação, à saúde, ao trabalho e ao lazer**, assim como a **liberdade de expressão política e religiosa** e o **tratamento com igualdade e justiça** diante da lei.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)

Após o término da Segunda Grande Guerra, foi publicada a **Carta das Nações Unidas**, reafirmando o compromisso das nações com os direitos humanos e liberdades fundamentais. No entanto, à medida que as atrocidades nazistas começaram a se tornar conhecidas, firmou-se a necessidade de criar um documento mais forte, que pudesse de fato garantir o compromisso das nações com os direitos fundamentais. É nesse contexto que nasce a **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, em 1948, aprovada na ONU pela maioria dos países membros. É célebre seu primeiro artigo: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (ONU, 1948).

A **Declaração Universal dos Direitos Humanos** é, portanto, um documento fundamental para a compreensão da educação inclusiva, pois estabelece a educação como direito para todos. Em termos específicos das pessoas com deficiência, é importante considerar que, no contexto da Segunda Guerra Mundial, essa parcela da população foi um dos grupos vitimados de forma bárbara e, além disso, muitas pessoas adquiriram deficiências como resultado da guerra. Com isso, a ideia de igualdade em direitos e dignidade ganha mais força para o estabelecimento de políticas universais e focalizadas.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD (2006)

Como vimos, a **Declaração Universal dos Direitos Humanos** já deixa explícito que todos os seres humanos têm direitos e liberdades fundamentais

– e, entre os seres humanos, temos as pessoas com deficiência, não é mesmo? Mas, na prática, não é tão simples assim. Historicamente, tem sido necessário focalizar esses direitos para que eles, de fato, passem a integrar as legislações das nações participantes da ONU e se tornem reais na vida das pessoas.

Nesse sentido, desde 1948, a Organização das Nações Unidas tem promovido e publicado diversos documentos, tratados, pactos, declarações e convenções orientadoras, bem como sediado eventos, reuniões e encontros em busca do alargamento da compreensão dos direitos humanos. Especificamente, no que diz respeito à população com deficiência, proclamou-se o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, em 1981, considerado o grande marco político, em que pese o estabelecimento da Convenção acerca da Discriminação em Matéria de Emprego e Profissão em 1958.

Ao longo desse processo histórico de luta, tornou-se cada vez mais patente a necessidade da elaboração de um documento que abordasse de forma específica as questões sobre os direitos das pessoas com deficiência, dado que o direito universal já estava postulado. O movimento social também apontava para a importância de que esse documento tivesse efeito vinculante, ou seja, que se tornasse legislação nos países que concordassem em assumir os compromissos recomendados pelo documento.

Assim, é publicada em 2006 em Nova York a **Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência** - CDPD e seu protocolo facultativo (2006). Esse documento sintetiza a pauta das demandas em relação a essa parcela da população, sendo considerado o marco fundamental de lutas desse segmento, a começar pela definição de deficiência nele estabelecida – lembrem-se dela?



Assimile

A CDPD (2006) define pessoa com deficiência da seguinte maneira:

“Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2011, p. 26)

Como já estudamos na Unidade 1, essa definição deixa marcada a mudança de paradigma para compreensão de deficiência. Ao estabelecer que a deficiência está na relação entre impedimentos e barreiras, destaca-se sua origem social, rompendo com o modelo clínico / assistencialista, que

reputava ao indivíduo, de forma isolada, o “fardo” de lidar com a deficiência e à sociedade a tarefa de ajudá-lo por conta de seu “infortúnio”.

O Brasil assinou o texto principal e o protocolo facultativo da CDPD em 2007. No ano seguinte, o Congresso Nacional ratificou a CDPD pelo Decreto Legislativo n.º 186/2008 e sua promulgação se deu por meio do Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Todo esse processo possibilitou que os artigos constantes na Convenção passassem a ter força constitucional em nosso país. Ou seja, a CDPD é o documento-referência para a elaboração e aplicação da legislação infraconstitucional, para compreensão das leis que a antecederam e para o estabelecimento das políticas públicas brasileiras, não somente na área educacional.



Assimile

A CDPD foi aprovada e publicada pela ONU em 2006. No processo de luta pelo estabelecimento dessa convenção como legislação no contexto brasileiro, foram feitos dois decretos após a assinatura do protocolo facultativo em 2007: um pelo poder legislativo, Decreto n.º 186/2008 e um pelo poder executivo, Decreto n.º 6949/ 2009. Por isso, a referência a esse documento, aqui em nosso livro didático, seguirá de duas formas: (BRASIL, 2011) ou (ONU, 2006).

Lei Brasileira de Inclusão – LBI (2015)

O **Estatuto da Pessoa com Deficiência**, mais conhecido como Lei Brasileira de Inclusão – LBI, foi aprovado em 2015, após mais de 10 anos de intenso debate no Congresso Nacional. Podemos fazer acerca da LBI a mesma reflexão que fizemos anteriormente: uma vez que os direitos das pessoas com deficiência já tinham força de lei com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como emenda constitucional, seria mesmo ela necessária? Podemos concluir que a sociedade brasileira entendeu que sim.



Refleta

A palavra “debate” tem como significado a disputa entre os diferentes discursos defendidos no âmbito legislativo. É importante lembrar que a própria escolha dos congressistas também é resultado de debates travados socialmente quando da eleição dessas representações. No processo de provação de leis, não raro, a participação popular se faz por meio da presença constante de movimentos sociais interessados nas diferentes pautas no Congresso Nacional.

Trata-se de uma lei bastante detalhada, cobrindo diversos aspectos como direito à educação, saúde, benefícios como aposentadoria, entre outros, tal qual a CDPD. A LBI atesta o compromisso com o que está estabelecido na Convenção, adotando a definição de deficiência dentro da perspectiva social. A definição de pessoa com deficiência foi adotada na íntegra, exatamente como está escrita na CDPD.

No que se refere à educação, podemos destacar, entre outros aspectos, que a LBI configura como crime passível de multa e detenção **a recusa de matrícula de crianças e adolescentes com deficiência no ensino regular**, tanto na rede pública quanto na rede particular de ensino. Sem dúvida, um grande avanço.

Movimento de Educação para Todos

Entre os direitos das pessoas com deficiência, vamos destacar o direito à educação, dados os objetivos de nosso livro didático. Assim como os demais direitos humanos, o direito à educação não poderia ficar apenas enunciado em uma carta de intenções, e muitos movimentos sociais foram em busca da concretização desses direitos. A expressão “educação para todos” começa a ser utilizada a partir da **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**, em 1990. Vamos saber mais sobre ela.

Declaração de Jomtien (1990)

Realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, e unindo esforços de vários organismos internacionais, como a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), **a Conferência Mundial sobre Educação para Todos** produziu um documento que ficou conhecido como **Declaração de Jomtien**.

Logo na abertura da declaração, somos lembrados que mais de quarenta anos já haviam se passado desde a **Declaração Universal dos Direitos Humanos** e que ainda persistiam em todo o mundo graves problemas na educação, como a falta de acesso principalmente de meninas à escola, o analfabetismo, a exclusão tecnológica e a não garantia de aprendizagem. Este, aliás, é um dos compromissos fundamentais da Declaração: o compromisso com a aprendizagem de todas e todos.

Para isso, é preciso universalizar o acesso à educação, com especial cuidado no que se refere às pessoas com deficiência, garantindo acesso à escola sem restrições, ou seja, de forma integral. A Declaração convoca os países signatários a implementarem um plano de ação na década de 1990-2000, ampliando investimentos na educação básica e fortalecendo o combate à evasão escolar.

Declaração de Salamanca (1994)

Com o movimento desencadeado pela Declaração de Jomtien, ocorre em 1994 a **Conferência Mundial sobre Educação Especial**, em Salamanca, na Espanha. Essa conferência também produziu um documento que ficou conhecido pelo nome da cidade em que ocorreu – a **Declaração de Salamanca** - sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

Essa declaração traz as questões levantadas na Conferência de Jomtien de forma mais específica para a educação especial. Na perspectiva da educação como direito humano de todas e todos sem exceção, a ideia da educação inclusiva vai ganhando força e tornando cada vez mais incoerente a defesa e manutenção de uma educação segregada para as pessoas com deficiência. A Declaração de Salamanca defende a inclusão de crianças com deficiência na escola comum, afirmando que todos devem aprender juntos, independentemente de suas diferenças.

Nela é apresentada a expressão **necessidades educacionais especiais**, que se refere não apenas aos alunos com deficiência, mas a todos aqueles que estejam enfrentando dificuldades (temporárias ou não) em seu processo de aprendizagem. Engloba crianças que são obrigadas a trabalhar, que enfrentem situações de violência e crianças refugiadas, entre outras especificidades e características. É colocado, de forma clara, que a escola deve identificar as necessidades educacionais da criança, jovem ou adulto e oferecer os recursos necessários para que as barreiras à aprendizagem sejam removidas e para que todos tenham sucesso na aprendizagem.

Declaração de Dakar (2000)

Mais uma vez representantes de várias nações reunidos desta feita em Dakar, no Senegal, para a **Cúpula Mundial de Educação**, reconheceram que os objetivos definidos em Jomtien, em 1990, ainda não haviam sido plenamente atingidos. Assim, 10 anos após a Declaração de Jomtien, os países participantes, firmaram novos compromissos para a melhoria e expansão da educação infantil, o acesso de todos às escolas, com especial atenção às meninas (que têm em muitos países seu acesso limitado ou impedido), além do aprimoramento dos índices de alfabetização de adultos e a melhoria em todos os aspectos da educação, com foco na qualidade da aprendizagem, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades de vida essenciais.



Dica

Leia um trecho da **Declaração de Dakar**:

“[Os planos nacionais de ação] também definirão estratégias claras para superar problemas especiais daqueles que estão atualmente excluídos das oportunidades educacionais, com um compromisso claro com a educação de meninas e a equidade de gênero. Os planos darão forma e conteúdo para os objetivos e estratégias estabelecidos neste documento e para os compromissos estabelecidos durante a sucessão de conferências internacionais dos anos 90. Atividades regionais para apoiarem estratégias nacionais deverão estar baseadas no fortalecimento das organizações, redes e iniciativas regionais e sub-regionais. (CÚPULA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2000, [s.p.]”

Declaração de Incheon (2015)

O **Fórum Mundial de Educação** realizado em 2015, na cidade de Incheon, Coreia do Sul, reuniu nações do mundo todo para mais uma rodada de avaliação sobre a situação da educação mundial. Objetivos anteriores foram avaliados e, frente aos desafios que ainda persistiam, os participantes publicaram um novo documento-compromisso – a Declaração de Incheon.

Essa declaração expande a visão em articulação com o Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), reiterando as metas para a educação em articulação aos demais 16 ODS como parte de uma nova agenda. O ODS 4 está assim descrito: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015, [s.p.]). Suas 10 estratégias compõem a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030 e reconhecem o caráter indissociável entre educação e sustentabilidade.



Saiba mais

Leia um trecho da **Declaração de Incheon**:

“Nossa visão é transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros [Objetivos de Desenvolvimento Sustentável] propostos. Comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás. [...] Com essa visão, transformadora

e universal, percebem-se as “questões inacabadas” [...] relacionadas à educação e também se abordam desafios globais e nacionais da educação. Ela é inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas. Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 1)

UNESCO. Fórum Mundial de Educação. **Declaração de Incheon**. 2015.



Refleta

Leia a opinião de Abdeljalil Akkari sobre a agenda mundial de discussões sobre educação e reflita:

“Apesar da potencialidade do conceito de educação para a cidadania mundial, ele nos induz a algumas questões fundamentais. Em primeiro lugar, historicamente a cidadania está inscrita em um espaço nacional, entretanto, o acesso à cidadania para algumas minorias continua a ser virtual. Qual o sentido de cidadania para um jovem morador da favela brasileira “pacificada”, que deve ter cuidado para não ser vítima de uma bala perdida por parte da polícia ou por grupos criminosos? Que parte da cidadania está disponível para uma comunidade indígena cujas terras ancestrais foram inundadas para permitir o fornecimento de eletricidade aos moradores das grandes cidades? (AKKARI, 2017, p. 949)

AKKARI, A. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 949, 2017.



Assimile

Nesta seção, enfocamos a construção dos direitos das pessoas com deficiência no mundo, estudando alguns dos principais marcos internacionais. Vimos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) como marcos fundamentais, que nortearam a concepção da Lei Brasileira de Inclusão (2015). Percorremos também a história dos documentos do

Movimento de Educação para Todos: Jomtien (1990); Salamanca (1994); Dakar (2000); e Incheon (2015). Pudemos perceber que a educação de pessoas com deficiência era uma agenda apartada no início dos debates sobre educação para todos. Tanto é assim que foi necessária a elaboração da Declaração de Salamanca (1994) para dar conta do que não havia sido contemplado na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990). Com o aprimoramento de nossa compreensão sobre o direito à educação de maneira cada vez mais abrangente, os movimentos de luta pelos direitos das pessoas com deficiência e de educação para todos se juntaram e foi possível estabelecer os mesmos objetivos em prol de uma educação de qualidade para todos, sem exceção. Assim, educação inclusiva passa a ser compreendida como aquela educação que, conforme colocado na Declaração de Incheon (2015), não deixa ninguém de fora e nem para trás. Esse é nossa agenda prioritária até 2030. Assim, todos nós, atores que compõe a sociedade, estamos juntos nessa empreitada – você concorda?

Sem medo de errar

Como vimos no início desta seção, Ana Carolina, assim como outros jovens da sua idade, sonha em ter filhos e ser professora quando for adulta. Também aprecia mais algumas disciplinas, como língua portuguesa e artes, e outras nem tanto, como matemática – mais uma característica que divide com muitos adolescentes, não é mesmo? Ela tem amigas na escola, que a ajudam a realizar atividades, mas também enfrenta o bullying, expresso por xingamentos e ofensas de outros colegas, devido ao seu aspecto físico.

A questão problematizadora sobre a situação descrita pedia que você imaginasse a vida de Ana Carolina há cerca de 500 anos (na Idade Média) e há 70 anos, na década de 1950. O que você imaginou?

É provável que você tenha concluído que na Idade Média Ana Carolina enfrentaria muitas dificuldades, até mesmo para sobreviver, dependendo de como a lesão do seu olho se desenvolveria. Ela dificilmente teria possibilidades de se afirmar como pessoa, também pelo fato de ser mulher.

Se tivesse nascido na década de 1950, certamente Ana Carolina teria uma vida com mais qualidade de saúde se comparada à Idade Média. No entanto, algumas tecnologias ainda eram bem restritas – é possível que tivesse dificuldade para colocar uma prótese ocular, tanto pelo custo como pela restrição de opções disponíveis. Por ser de uma família sem recursos, pode ser que Ana Carolina nem tivesse acesso à informação de que poderia utilizar uma prótese, aprendendo a viver com todas as dificuldades que isso acarretaria.

Na escola de décadas passadas, a preocupação com o bullying sofrido por alguns alunos e alunas era quase inexistente. Observamos que a escola atual de Ana Carolina se preocupa com a questão, a ponto de elegê-la como um foco de discussão para a equipe. No passado, para Ana Carolina, restaria a piedade de alguns poucos professores e colegas mais sensíveis. Isso, é claro, se ela conseguisse se matricular em uma escola regular – certamente, seria indicada para uma escola especial para cegos, ou ficaria fora da escola. Assim, podemos concluir que os recursos disponíveis para Ana Carolina, em sua comunidade, proporcionaram a ela uma qualidade de vida e independência importantes. Também podemos relacionar essa conclusão com a definição de deficiência vigente atualmente (BRASIL, 2007), segundo a qual a deficiência é considerada em interação com as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva na sociedade da pessoa com deficiência. Certamente, os recursos de que Ana Carolina dispõe – ou seja, o acesso à tecnologia e boas condições de educação e acessibilidade – contribuíram para a remoção de muitas barreiras, ainda que algumas possam persistir.

Avançando na prática

As vítimas esquecidas do nazismo

Descrição da situação-problema

O texto abaixo faz um relato sobre a vida de Anna Lehnkering, jovem alemã com deficiência que sonhava em ser enfermeira, mas foi morta aos 24 anos numa câmara de gás em 1940, em uma espécie de “treino” para o que se tornaria o extermínio em massa praticado pelos nazistas na Segunda Guerra Mundial – o projeto “Aktion T4”.

“Era uma espécie de assassinato em massa que continuaria nos campos de extermínio nazistas”, disse o parlamentar Norbert Lammert durante uma cerimônia que marcou o Dia Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto, na última sexta-feira. [...] Muitas pessoas com doenças mentais e problemas de saúde eram deixadas para morrer de fome, por abandono ou por overdoses deliberadas, enquanto seus gritos por ajuda eram ignorados. [...]

A sobrinha de Lehnkering, Sigrid Falkenstein, não fazia ideia que sua tia estava entre as 300 mil pessoas doentes e com deficiência que foram mortas pelos nazistas até que o nome dela apareceu na lista, em 2003. [...] “Agora eu sei que muitas famílias estiveram

e ainda estão presas em um ciclo vicioso de repressão, silêncio e tabu. Por muito tempo, as vítimas, os familiares e os sobreviventes foram estigmatizados tanto na Alemanha Oriental como na Ocidental.”

Sigrid estava determinada a não deixar sua tia ser esquecida e cuidadosamente descobriu a história da vida dela para garantir que ninguém esqueceria quem era Anna, e por que ela morreu. [...] Segundo Lammert, é apenas através dessas histórias que “é possível realmente compreender o mal que foi feito a estas pessoas inocentes” - e as contando “restabelecemos a dignidade dessas vítimas”. (PESSOAS..., 2017, [s.p.]

O nazismo marca uma época terrível na história humana, e ainda hoje vemos histórias silenciadas que começam a surgir, como a do extermínio de pessoas com deficiência no holocausto. Vimos que a Declaração dos Direitos Humanos foi publicada em 1948 como uma reação a isso. Você acredita que, na época atual, os direitos das pessoas com deficiência estão garantidos, e que momentos como o nazismo jamais se repetirão?

Resolução da situação-problema

Como a renovação das intenções e desafios nas diversas declarações internacionais que estudamos nos mostram, não é possível afirmar que os direitos das pessoas com deficiência estejam garantidos, apesar de estarem assegurados por leis. É preciso que a sociedade esteja atenta para que situações como o nazismo não se repitam – e, para isso, não precisamos ir muito longe: não seria uma forma de extermínio negar assistência de saúde a uma criança com deficiência que dela necessita para sobreviver, alegando falta de recursos? Sim, é importante não esquecer.

Faça valer a pena

1.

“ [Artigo 1]

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobre-

viver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM, 1990, [s.p.]

A partir do artigo presente na Declaração de Jomtien, citado acima, é possível afirmar que:

- a) As necessidades básicas de aprendizagem mais importantes são a aprendizagem de valores e atitudes para a vida.
- b) Os conteúdos básicos da aprendizagem são a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas.
- c) Os instrumentos essenciais para a aprendizagem devem se aliar aos conteúdos básicos da aprendizagem.
- d) Os países membros devem aprender a melhor forma de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de suas crianças, independentemente de sua cultura.
- d) Uma educação que visa a preparação para o futuro deve garantir a alfabetização em primeiro lugar, pois valores e atitudes podem ser ensinados pela família.

2.

“Um dos pontos mais importantes da Lei Brasileira de Inclusão diz respeito à inclusão nas escolas, conforme está destacado no parágrafo único do Capítulo IV: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.

A partir de agora, é crime, punível com reclusão de dois a cinco anos, e multa: “recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência”, conforme descrito no Artigo 8º.

Escolas particulares buscam uma forma de revogar essa determinação, sob o argumento de que o estudante com deficiência cria despesas específicas porque precisa de acompanhamento pedagógico especializado. (VENTURA, 2016, [s.p])

VENTURA, L. A. S. Está em vigor a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Estadão**, 4 jan. 2016.

A partir do texto base, considere as três situações seguintes:

Situação 1: Uma escola particular, que não tenha condições de arcar com as despesas das adaptações necessárias para a inclusão, sob pena de entrar em falência, não matricula um aluno com deficiência, deixando claro o problema para a família.

Situação 2: Uma escola pública, que não tenha condições de acessibilidade para receber uma criança com deficiência e, por isso, sugere que a família busque outra escola, onde a criança será melhor atendida.

Situação 3: Uma escola particular que não recusa a matrícula, porém pede que a família pague por um auxiliar que acompanhará o aluno em todas as atividades.

Escolha a alternativa que apresente a análise correta das situações problematizadoras:

- a) A situação 1 não pode ser considerada crime, uma vez que a escola deixaria de existir se a cumprisse, o que seria um dano maior.
- b) As situações 1 e 3 não podem ser consideradas crimes, pois as escolas particulares obedecem a um tipo diferente de legislação.
- c) A situação 3 não pode ser considerada crime, caso a família concorde em fazer o pagamento.
- d) A situação 2 não pode ser considerada crime, uma vez que a escola está sendo sincera e agindo para beneficiar a criança.
- e) As três situações configuram discriminação e podem ser consideradas crimes.

3.

“ Países que possuam poucas ou nenhuma escola especial seriam, em geral, fortemente aconselhados a concentrar seus esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e serviços especializados - em especial, provisão de treinamento de professores em educação especial e estabelecimento de recursos adequadamente equipados e assessorados, para os quais as escolas pudessem se voltar quando precisassem de apoio - e deveriam tornar as escolas aptas a servir à vasta maioria de crianças e jovens. A experiência, principalmente em países em desenvolvimento, indica que o alto custo de escolas especiais significa, na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, se beneficia delas. A vasta maioria de alunos com necessidades especiais, especialmente nas áreas rurais, é conseqüentemente, desprovida de serviços. De fato, em muitos

países em desenvolvimento, estima-se que menos de um por cento das crianças com necessidades educacionais especiais são incluídas na provisão existente. Além disso, a experiência sugere que escolas inclusivas, servindo a todas as crianças numa comunidade são mais bem-sucedidas em atrair apoio da comunidade, e em achar modos imaginativos e inovadores de uso dos limitados recursos que sejam disponíveis. Planejamento educacional da parte dos governos, portanto, deveria ser concentrado em educação para todas as pessoas, em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas. (UNESCO, 1994, [s.p])

O texto acima faz parte da *Declaração de Salamanca*, publicada em 1994. Podemos afirmar que, em relação à **educação especial**, a declaração orienta que:

- a) Os governos devem investir em serviços especializados que apoiem as escolas comuns, e não as escolas especiais.
- b) O alto custo da escola especial se diluirá, na medida em que mais crianças com deficiência possam estar nelas.
- c) Há anos vem sendo sinalizada a exclusão promovida pela educação especial, e por isso ela deveria ser abolida das escolas.
- d) O apoio da comunidade é maior quando a educação especializada é garantida pela escola especial.
- e) A escassez de escolas especiais em número adequado se deve à falta de planejamento dos governos, que deveria aumentar o número de escolas especiais oferecidas.

Relação da sociedade com as pessoas com deficiência através da história

Diálogo aberto

Olá, aluno!

Vivemos hoje numa sociedade de direitos, em que o respeito às pessoas com deficiência é garantido por lei, mas nem sempre foi assim. É importante lembrar que esses direitos não surgiram espontaneamente, foram conquistados em decorrência de muitas lutas sociais. Portanto, quando você, futuro professor, encontra-se em uma sala de aula marcada pela diversidade, é importante saber que se trata de um resultado desse processo histórico.

Nesta seção, vamos conhecer um pouco mais sobre esse tema. Teremos, mais uma vez, a companhia da Ana Carolina, aluna da Escola Donícia Maria da Costa. Atente para a seguinte situação:

“ Devido à baixa visão no olho direito, Ana Carolina precisava que o conteúdo fosse reescrito em uma pequena lousa produzida com papelão e papel contact pela professora do AEE, Juliana. Suas amigas revezavam a atividade de copiar para a pequena lousa e, quando estavam ausentes, quem assumia essa função era a professora regente. Juliana acredita que não basta o estudante estar na escola para aprender. Acima de tudo, é necessária a integração de todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Para isso, apostou na construção de relações efetivas com os professores da sala de aula regular. Segundo a professora de ciências, Salete, “...foi muito bacana trabalhar com ela e ver como ela estava indo bem”. Salete diz que sempre recebeu todo o apoio necessário. Juliana explicou-lhe como tornar acessíveis os materiais da Ana Carolina, enfatizando a importância da transferência dos conteúdos para a lousa da aluna e da utilização de imagens com bastante contraste. Thaís Filó, professora de artes, relata que durante o planejamento pedagógico conversa com Juliana para apresentar as atividades que serão desenvolvidas com a turma de Ana Carolina. Ao saber que os estudantes iriam produzir seus próprios rostos em gesso, Juliana decidiu trabalhar alguns conceitos sobre autopercepção com Ana durante os horários de atendimento educacional especializado. Seu objetivo era deixá-la mais familiarizada com a própria imagem. Apesar de

suas dificuldades com certas atividades, todos seus professores manifestam uma unânime percepção de que Ana progrediu muito em sua escolarização e autonomia durante o último ano. (SILVA; GARCEZ, [s.d.], [s.p.]

O artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2011, [s.p.]), que fala sobre o direito à educação, estabelece que as “pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições”. Você pensa que a postura de um professor em relação ao aluno com deficiência é importante para que ele tenha seu direito à aprendizagem garantido?

Essa é uma reflexão fundamental, pois em breve você estará realizando por meio de suas práticas pedagógicas a educação inclusiva concretamente.

Iniciaremos nosso estudo discutindo a importância dos movimentos sociais pela inclusão. Em seguida, faremos um breve percurso histórico sobre os diferentes momentos que marcaram a relação entre a sociedade e a pessoa com deficiência: exclusão, segregação, integração e inclusão. Por fim, veremos como esse processo repercutiu nos termos usados para fazer referência à pessoa com deficiência em diferentes momentos históricos, destacando a importância de usar a terminologia mais atual para esse público, posto que traduz de maneira coerente a perspectiva inclusiva.

Bons estudos!

Não pode faltar

Movimento social pela inclusão

As pessoas com deficiência obtiveram conquistas sociais traduzidas em respeito aos seus direitos ao longo de um processo histórico que envolveu muitas lutas e pressão incansável sobre o Estado brasileiro. Vamos aprender um pouco mais sobre as transformações que marcaram a relação entre a sociedade em geral e essa sua parcela específica, ou seja, as pessoas com deficiência.

Vimos que a **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (1948) representou uma grande conquista para a humanidade. Ela deixa explícito que os direitos humanos são uma preocupação das diversas nações, consequentemente, de todos os cidadãos do mundo e que qualquer desrespeito a eles passa a ser considerado crime contra a humanidade. Assim, ainda que uma

nação seja soberana politicamente, ela não pode decidir por não respeitar os direitos humanos, pois eles são garantidos a todos, independentemente da nacionalidade, religião, etnia, raça ou cor da pele, de orientação sexual ou orientação política.

A conquista formalizada em um documento internacional, no entanto, não significa que não será mais necessário lutar pelo respeito e cumprimento desses direitos. De fato, a **Declaração Universal dos Direitos Humanos** organiza uma pauta de lutas unificada mundialmente que passou a direcionar os movimentos sociais, ou seja, mobilização dos segmentos organizados na sociedade, após 1948.

Como você pode ver, analisar a história de uma sociedade, seja ela qual for, é essencial para que possamos compreender as transformações pelas quais ela passa. Portanto, é fundamental compreender o processo histórico para iluminar o momento atual e, dessa forma, continuar a luta pelas transformações que se fazem urgentes em nossa época. No nosso livro didático, nos dedicamos justamente a uma dessas importantes transformações: a construção de uma escola inclusiva, que atenda a todos os alunos, sem exceções.

Como exemplo do movimento transformador da história, podemos tomar o caso da própria **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Lembramos que ela foi escrita em 1948, fruto de uma discussão que sucedeu o final da **Segunda Guerra Mundial**, em 1945. Podemos dizer que seu maior objetivo foi estabelecer que as atrocidades da guerra não se repetissem. Dessa forma, olhamos com maior respeito ainda o texto da declaração quando conhecemos o que deu origem a ela.

Da mesma maneira, devemos perceber as diversas formas com que a sociedade lidou com a questão da deficiência e da diferença, para compreender o quanto já conquistamos na atualidade e o quanto ainda é preciso se colocar em movimento para manter essas conquistas e obter outras no enfrentamento cotidiano ao desrespeito em relação aos direitos humanos. Aranha (2001) traz a ideia de **paradigma** para essa discussão: há um conjunto de ideias, valores e ações que sustentam determinada compreensão da realidade, bem como práticas sociais concernentes que caracterizam a maneira de a sociedade lidar com determinados temas ou grupos sociais, que, no nosso caso, são a diferença e as pessoas com deficiência.

Vamos fazer um breve percurso pela história e conhecer quem eram e como eram tratados os sujeitos considerados “diferentes” para entender melhor os paradigmas que sustentaram as relações sociais estabelecidas ao longo do tempo.

Primeiro momento: exclusão

Não há registros históricos mais detalhados sobre as pessoas com deficiência na pré-história ou idade antiga. Vemos alguns exemplos em documentos como a **Bíblia**, em que há referências à cura de pessoas com paralisia ou cegueira, entre outras. Há registros de que em **Esparta** e em **Roma** as crianças nascidas com alguma má formação eram eliminadas, uma vez que não estariam aptas a atividades sociais destinadas à maior parte da população, o exército ou à agricultura.

Com a expansão do **cristianismo**, no **Império Romano** (século V), e depois na **Idade Média** (até o século XV), a ideia de que as pessoas com diferenças significativas não deveriam ser eliminadas vai se fortalecendo. Sob a égide da **caridade**, fundamental para os cristãos, e de que todas as pessoas eram dotadas de alma, as pessoas com deficiência e diferenças significativas passaram a ser toleradas. Dignas apenas da caridade eventual, elas ficavam à margem da sociedade.

A força da **Igreja** na **Idade Média** vai estabelecendo o **clero** como uma nova classe social, em uma sociedade antes composta pela **nobreza** e pelos **servos**, que viviam em condições de pobreza e dependentes da terra de seus senhores para a sobrevivência.

Nesse momento histórico, aparecem relatos sobre pessoas com deficiências ou com transtornos mentais sendo comparadas a seres possuídos por demônios ou seres que encarnavam graves defeitos por castigo divino. Com essas justificativas, o lugar delas era longe do convívio social. No máximo poderiam servir como diversão para os nobres, como bobos ou palhaços (KANNER 1964 apud ARANHA, 2001). Paulatinamente, o clero vai ocupando espaços de destaque cada vez maiores, tanto no âmbito político quanto econômico, controlando a nobreza por ter o poder de dizer quem estaria apto a ter seus pecados perdoados ou quem deveria ser excomungado.

Quando esse poder abusivo da Igreja passa a ser contestado, ela responde com a Inquisição Católica, cujo objetivo era controlar e eliminar seus inimigos. Em seus tribunais, datados já do início do século XII, eram julgados todos aqueles considerados uma ameaça às doutrinas da instituição. Para tal, utilizavam como estratégia condenar pessoas por estarem “possuídas” por forças malignas. Uma reação a esse movimento foi a **Reforma Protestante**, que promoveu uma cisão na Igreja e se caracterizava pela rigidez moral e ética. Porém, a Reforma não trouxe progresso no trato com as pessoas consideradas fora dos padrões, as quais continuavam a ser vistas como seres diabólicos (ARANHA, 2001).



Exemplificando

A história de Quasimodo, o corcunda de Notre Dame, é um exemplo de relação com a pessoa com deficiência na transição entre a Idade Média e Idade Moderna, época em que a história se passa (1482). O famoso romance do escritor francês Victor Hugo (que deu origem a óperas, filmes e um popular desenho animado) conta a história de Quasimodo, um homem com deformidades físicas e um coração sensível. Quasimodo vivia na Torre da Igreja de Notre Dame, em Paris, acolhido pelo diácono Claude Frollo, que o criou. Cuidava dos sinos da catedral, o que, com o tempo, fez com que ele ficasse surdo. Trata-se de um exemplo interessante para refletir sobre a relação da igreja com as pessoas com deficiência.

Segundo momento: segregação

O período entre os séculos XIV e XV é marcado por significativas mudanças na estrutura social. Com isso, o paradigma da exclusão vai dando lugar a outras maneiras de compreender a realidade. É nesse momento que a **burguesia surge** como classe social e nasce o **mercantilismo**. As ideias de direito soberano da nobreza e do controle da Igreja começam a ser contestadas diante dessa transformação das **relações de produção e comércio**. Os grandes proprietários, como os nobres e o clero, foram perdendo poder, dada a crescente acumulação de riqueza pelos pequenos comerciantes. Uma nova visão do ser humano começa a ganhar força: não mais um ser abstrato, mas concreto (ARANHA, 2001).

A **medicina**, como ciência e área que estuda o corpo humano, vai se libertando dos credos e ensinamentos eclesiásticos fortalecidos pela **visão renascentista** do ser humano, emergente nesse período. Embora Bethlem Royal Hospital tenha sido o primeiro hospital psiquiátrico fundado em 1247 em Londres, sua atuação estava fundamentada nos valores e costumes da época: ele era famoso pela forma desumana como tratava os doentes e permitia que visitantes “pagantes” assistissem a “espetáculos” protagonizados pelos internos.

É por volta de 1400 que surgem os primeiros hospitais psiquiátricos na Europa (ARANHA, 2001). Sua atuação era sustentada por uma visão de tratamento e cuidado para as pessoas com deficiências ou diferenças significativas. Em vez de se atribuir a deficiência, os transtornos mentais ou as diferenças significativas a uma causa divina, começa-se a pesquisar a influência do ambiente, e a **educação** dessas pessoas começa a ser vista como uma possibilidade de caminho para a cura.

Surge nesse contexto a figura do **asilo**, ou do local para onde poderiam ser mandados aqueles considerados incuráveis. Norteadada pelo avanço dos conhecimentos médicos, essa é a principal característica do período: a divisão ou **segregação** dessas pessoas em lugares específicos, ou seja, a **institucionalização** em hospitais para os que eram avaliados como tratáveis ou internação em asilos e manicômios para aqueles que não tinham esse prognóstico.

É importante notar que a nascente sociedade capitalista já tinha como foco a **produtividade e o lucro**. Nessa perspectiva, aqueles que não poderiam contribuir para isso, também não deveriam se tornar um “peso” para a sociedade. Uma vez que, eticamente, não poderiam ser mais eliminados, a segregação em instituições foi uma solução socialmente compatível.

Se, no começo, a ideia de **cuidado e tratamento** por meio da **institucionalização** foi pensada para as pessoas com deficiências ou diferenças significativas, a sua abrangência é ampliada ao longo do tempo. Essas instituições passam a ser meros **depósitos** de pessoas improdutivas e indesejáveis, sendo frequentes os relatos de internamentos forçados para aquelas pessoas que não se encaixavam nos padrões da época. Vale lembrar que no século XVII, elas abrigavam, além das pessoas com deficiência e com transtornos mentais, também os demais marginalizados da sociedade, que igualmente perturbavam a ordem social: mendigos, desempregados, criminosos, prostitutas, doentes crônicos, alcoólatras e pessoas sem domicílio.

Essa forma de tratar as pessoas com deficiência durou séculos. A institucionalização não trazia benefícios para as pessoas internadas, que muitas vezes eram deixadas sem os mínimos cuidados de higiene. Ficar internado favorecia o **desamparo aprendido**, ou seja, a sensação de que não adianta realizar nenhum esforço, pois nada vai melhorar. Nesses locais, todos usavam as mesmas roupas, dormiam em locais coletivos e comiam a mesma comida, favorecendo a despersonalização. Com isso, a pessoa ficava cada vez mais dependente da instituição e despreparada para enfrentar as demandas da vida fora dela.

A institucionalização começa a ser questionada enfaticamente já no século XX. As duas Guerras Mundiais implicaram o aumento do número de pessoas com deficiências adquiridas e, por isso, muitos tratamentos foram avançando. Vai ganhando força a ideia de que as pessoas com deficiências ou diferenças significativas deveriam participar da vida social.

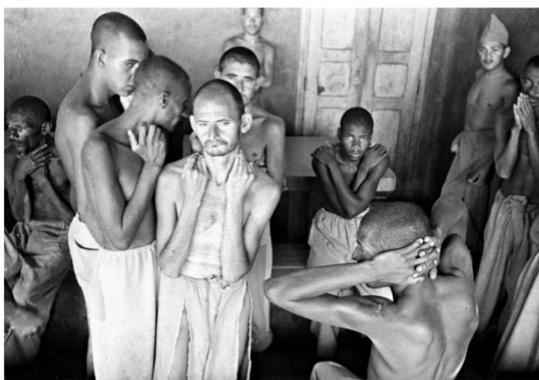
É importante notar que foram séculos até que esse tipo de relação social fosse de fato questionada. Além disso, os inícios e terminos dos chamados paradigmas não são marcados em determinado dia e hora. Os acontecimentos históricos, que são multifacetados, vão compondo momentos que

se diferenciam em determinados aspectos e reproduzem outros. É como se ampliássemos nosso repertório social e já não mais nos reconhecêssemos como seres humanos em determinadas ações, pensamentos e ações.

Dois exemplos são interessantes para compreender melhor essa ideia. Lembrem-se da seção anterior desta unidade, na qual abordamos o advento do nazismo em plena década de 1940. Sob o comando de Adolph Hitler, foi planejada e executada uma política de extermínio, composta de ações intencionais para eliminação sumária de judeus, ciganos, homossexuais, negros, pessoas com deficiência e transtornos mentais.

Outro exemplo mais recente remete ao estabelecimento dos **direitos humanos** no século XX, que se tornam pauta de exigências sociais em termos de políticas públicas. Também compõe esse quadro o fato de que o aumento do número de pessoas nas instituições passou a ser considerado **despesa** indesejável para as sociedades sob a égide do capitalismo, o que impulsionou o pensamento de outras formas de tratamento que considerasse a **produtividade**. Compreender a complexidade da história da humanidade possibilita que forjemos visões menos infantilizadas e maniqueístas. Vamos mergulhar agora no cenário em que se tornam hegemônicas as políticas de **integração**.

Figura 2.3 | Internos no Hospital Colônia – Fotografia de Luiz Alfredo



Fonte: <https://bit.ly/2KuEwM7>. Acesso em: 13 dez. 2018.

Terceiro momento: integração

Resumidamente, a filosofia da **integração** propõe que as pessoas com deficiência e diferenças significativas devem viver em condições **mais próximas do normal possível**. Ou seja, da mesma forma que a maioria das pessoas na sociedade vivem.

Vamos tomar como exemplo a escola para compreender essa perspectiva. Em nossa sociedade, as crianças frequentam escolas divididas em

turmas por faixa etária. Então, se uma criança tem uma deficiência e consegue acompanhar o conteúdo ministrado, ela está integrada à sala de aula. Por outro lado, se uma criança com deficiência não consegue acompanhar as aulas da maneira como estão planejadas e são executadas, então, dentro da compreensão integracionista, faz-se necessária a formação das chamadas classes especiais compostas apenas por alunos com deficiências, subdivididos em turmas a partir das características relacionadas às próprias deficiências. Dentro dessa compreensão, as classes especiais eram a estratégia mais adequada para preparar essa parcela dos alunos e torná-los aptos para um dia frequentarem as turmas comuns. Ou seja, nesse momento o entendimento era de que a responsabilidade por “superar” as barreiras seria exclusivamente da pessoa com deficiência. Os serviços especiais tinham como objetivo induzir essas adequações pessoais requeridas para a vida em sociedade e, nesse caso, na escola. Quando não era avaliada como possível a matrícula na classe especial, a outra possibilidade era a escola especial ou a não escolarização simplesmente. Obviamente, muitas pessoas com deficiências não conseguiriam frequentar a escola nessas condições, pois este momento da integração, mesmo com todos os méritos, não deixa de ter como efeito a segregação, pois pouco exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços, de objetos e de práticas sociais. São as pessoas com deficiência que devem mostrar que são capazes de ser ‘normais’. Nessa perspectiva, começam a surgir as **instituições de transição**, que não funcionavam em regime de internato, mas sim parcial, com o foco no desenvolvimento das habilidades para o dia a dia e no preparo para o trabalho. Como exemplo podem ser citados a Sociedade Pestalozzi, atualmente chamada de Associação Brasileira de Assistência e Desenvolvimento Social (ABADS), inaugurada em 1952, e a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), fundada em 1962. Esse pressuposto de que era necessária a preparação para entrar na escola, para viver em sociedade, consistia na ideia-força do paradigma da integração. Como já tivemos a oportunidade de estudar, tanto a avaliação como a preparação ficavam sob a responsabilidade de profissionais da saúde ou que atuavam na perspectiva clínica. É nítido que as pessoas com deficiência e/ou diferenças significativas começaram a ter seus direitos reconhecidos nesse momento histórico, porém esses direitos se traduziam em **ações focadas na deficiência da pessoa**, pois compreendíamos que as pessoas com deficiência precisavam ser **tratadas** para se adaptarem à sociedade, recebendo **treinamento e terapias**, a fim de poderem ser encaminhadas para a vida social (ARANHA, 2001).

Quarto momento: inclusão

Nesse momento, refletindo sobre o que já aprendemos até aqui, você deve estar achando o paradigma da integração um tanto estranho. **Como uma pessoa**

pode ficar com a responsabilidade individual pela sua participação social e a sociedade se manter passiva sem buscar se modificar para envolvê-la?

É justamente essa questão que vai inquietando os **movimentos sociais** em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Muitas pessoas com deficiência certamente se beneficiaram com as intervenções clínicas e educacionais desenvolvidas ao longo da hegemonia do paradigma da integração. Porém, em termos do direito à educação e de participação, a centralidade da normalização continua a excluir essa parcela da população de uma vivência plena dos direitos humanos. **Tratamento não substitui escolarização nem tampouco traduz todos os aspectos da convivência social.**

Uma pessoa com deficiência neuromotora e que use uma cadeira de rodas jamais irá se beneficiar do uso de uma escada – é necessária uma rampa ou um elevador para acessar os andares superiores da escola. Essa alteração de pensamento vai possibilitando que todos nós que compomos **a sociedade compreendamos a necessidade de assumir nossa parcela de responsabilidade para não deixar ninguém de fora**, e que a deficiência não pode ser entendida apenas como uma questão individual, de maior ou menor capacidade para a “normalização”, e sim como o **resultado de uma interação com os recursos disponíveis no meio social**. Além disso, esse tipo de crença na responsabilidade individual se fundamenta no fato de que há um padrão “**normal**”, “**ideal**”, e o que foge disso deve ser enquadrado dentro desse padrão para ser aceito.

No paradigma da **inclusão**, em vez de se partir do conceito de **normalização**, parte-se da noção do **direito**. Se todos têm direito a acessar a escola, é fundamental prever que alguns utilizam cadeira de rodas e, portanto, devem ser construídas rampas. Outros são surdos, portanto, podem ser necessárias formas diversas de comunicação.

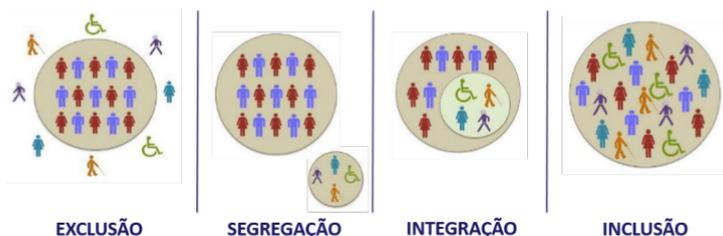
Para que uma sociedade seja justa com todos os cidadãos, essas questões devem ser previstas e ofertadas, e não apenas sob a forma de serviços de reabilitação e tratamento. Essa ideia se expande para várias outras esferas da vida social, como o direito ao trabalho e à mobilidade urbana, para citar alguns. Podemos concluir que **inclusão não é um “problema” a ser resolvido por um segmento isolado, e sim uma perspectiva social de ampliação da própria ideia de humanidade estabelecida pela sociedade.**



Refleta

Observe os diagramas a seguir e reflita sobre os paradigmas e conceitos que estudamos:

Figura 2.4 | As relações da sociedade com as pessoas com deficiências



Fonte: adaptada de <https://blog.isocial.com.br/aprovada-em-primeiro-turno-pec-que-preve-que-poder-publico-garantira-educacao-especial/>. Acesso em: 13 dez. 2018.

Você concorda com a representação gráfica acima? O que você modificaria?

Terminologias como registros do processo histórico

Com a mudança na forma como a sociedade trata as pessoas com deficiência, também foi se atualizando, ao longo do tempo, a maneira como as pessoas com deficiência são chamadas. Nomes que em outros tempos eram empregados, como “retardado” e “idiota”, por exemplo, têm hoje um cunho pejorativo e nunca devem ser utilizados. Veja na tabela a seguir como os nomes foram mudando até chegar na terminologia atual: **pessoas com deficiência**.

Tabela 2.1 | Períodos históricos e terminologias utilizadas

Época histórica	Termo UTILIZADO
No começo da história, durante séculos	INVÁLIDOS
Início do século XX até meados de 1960	INCAPACITADOS, INCAPAZES
Entre 1960 e 1980	DEFEITUOSOS, DEFICIENTES, EXCEPCIONAIS
Década de 1980	PESSOAS DEFICIENTES
De 1983 a 1988	PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA
Década de 1990	PESSOAS ESPECIAIS, PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS
A partir de 2000	PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Fonte: adaptada de Sassaki (2014).

Observe que a palavra “**portador**” entrou em desuso, uma vez que a deficiência não é algo que se “porta” ou carrega, mas uma **condição da pessoa** (temporária ou permanente). Fique atento a como chamar as pessoas com deficiência, pois a nomenclatura atual sintetiza a luta por reconhecimento desses sujeitos de direito.



Assimile

Vimos que a **Declaração dos Direitos Humanos**, de 1948, apesar de ser a maior conquista no campo dos direitos fundamentais, não transformou instantaneamente nem de uma vez por todas sociedades humanas em relação a sua forma de pensar, sentir e interagir com a pessoa com deficiência. Por isso, o papel dos **movimentos sociais** na conquista dos direitos dessa parcela da população foi e é, ainda, fundamental para que o texto da **Declaração** fosse paulatinamente implementado. Para compreender esse processo, vimos como a sociedade tem se relacionado com as pessoas com deficiência ao longo da história, subdividindo-o em quatro momentos: **exclusão, segregação, integração e inclusão**. Por fim, apresentamos como a **terminologia**, ou a forma de se referir à pessoa com deficiência, foi se transformando para refletir as conquistas desse segmento e marcar a perspectiva social da inclusão.

Sem medo de errar

Na situação-problema desta seção, observamos algumas ações que os professores da Escola Donícia Maria da Costa realizam para garantir a aprendizagem de Ana Carolina, procurando eliminar as barreiras que a aluna pode encontrar no acesso aos conteúdos escolares. Na reflexão, retomamos a **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** (BRASIL, 2011), aprovada pela ONU em 2006, que em seu artigo 24, trata do direito à educação. A pergunta proposta foi: “Você pensa que a postura de um professor em relação ao aluno com deficiência é importante para que ele tenha seu direito à aprendizagem garantido?”

Consideramos que, neste momento do nosso estudo, a sua resposta a essa questão muito provavelmente é afirmativa.

Como discutimos, os direitos expressos na legislação serão “letra morta” se não lutarmos para que sejam reconhecidos e praticados. Portanto, não é suficiente permitir que Ana Carolina ou qualquer outro aluno ou aluna acesse a universidade sem que esse acesso se traduza nas diversas ações pedagógicas, mais particularmente na intervenção do professor.

No estudo de caso, encontramos algumas ações pedagógicas pensadas para remover as barreiras para a aprendizagem de Ana Carolina. Por exemplo, o uso da lousa pessoal em que o texto é transcrito, atividade que é feita pelas colegas de Ana Carolina e também pelo (a) professor (a) regente. Vemos que esse recurso foi elaborado pela professora de AEE Juliana, que busca atuar sempre ao lado dos professores para orientar no uso desses recursos e atividades adaptadas, procurando articular o AEE

com a sala de aula comum. Vimos também o depoimento da professora de ciências, Salete, e da professora de artes, Thaís, relatando suas experiências em relação ao trabalho com a professora de AEE e aos avanços que observaram em Ana Carolina.

Esses momentos ilustram a importância do olhar do professor para os alunos que precisam de recursos específicos para a sua aprendizagem e o quanto é frutífera essa aproximação entre os professores, pensando coletivamente a melhor forma de garantir a aprendizagem da aluna Ana Carolina. Com isso, queremos ressaltar que todos os alunos se beneficiam com o reconhecimento de suas necessidades de aprendizagem.

Em termos de direito, que é o assunto principal nesta seção, buscamos enfatizar com essa situação-problema que é na ação concreta que os direitos são aplicados e se tornam reais.

Esperamos que, com essa reflexão, você compreenda o quanto a sua postura como professor será importante para a concretização do direito de todos os alunos à educação.

Avançando na prática

Diferença dá audiência?

Descrição da situação-problema

Leia essa notícia que foi divulgada em 2018 em um website com notícias sobre televisão:

“Após dar muita audiência, Anão Marquinhos é ‘descartado’ na Record.

A ação da Record TV aconteceu pouco depois de [o apresentador] Geraldo Luís acabar dando uma entrevista falando que o seu tempo na telinha está acabando. Ele disse que está cansado desse meio de comunicação e notícias dão conta que o ‘Domingo Show’ deve ser reduzido, mesmo tendo grande audiência. O motivo é que o produto não está dando o faturamento desejado. Além da redução, algumas mudanças importantes devem tirar empregos do ‘Domingo Show’.

Personagens devem perder espaço no ‘Domingo Show’ e demissão do Anão Marquinhos é cogitada. [...] O Anão Marquinhos também

deve perder o seu emprego, mesmo depois de ter marcado a história da Record, fazendo o canal bombar em audiência com quadros que mostraram ele e a esposa. (APÓS... , 2018)

Estudamos que as pessoas com deficiências e/ou com diferenças significativas eram valorizadas na idade média para o entretenimento da nobreza, como “bobos da corte”. Em 2018, vemos que um anão atua como atração de um programa de televisão. Como você compara as duas situações? Você diria que nossa sociedade já superou a segregação?

Resolução da situação-problema

É interessante observar como uma situação que acontecia na Idade Média, ou há cerca de 500 a 1000 anos, ainda perdura hoje. Um anão provavelmente é convidado para fazer parte de um programa devido a sua aparência. Isso não significa que uma pessoa que é anã não tenha talento como ator ou atriz, e sim que, muito provavelmente, sua aparência é o ingrediente procurado para garantir audiência, ainda que seja absurdo admitir que isso aconteça nos dias atuais.

Nesse sentido, podemos dizer que uma pessoa com diferença significativa serviu como entretenimento na Idade Média e continua a servir na atualidade, o que nos leva a concluir que nossa sociedade não superou completamente o momento da segregação, por mais que essas ações se digam isentas de preconceitos.

Faça valer a pena

1. Leia os textos selecionados abaixo:

1) As pessoas com deficiência e ou diferenças significativas começaram a ter seus direitos reconhecidos – mas esses direitos se traduziam em ações focadas na pessoa, como tratamentos e terapias com foco na reabilitação, e não na sociedade.

2) A ideia de que as pessoas com diferenças significativas não deveriam ser eliminadas vai se fortalecendo. Não há, no entanto, nenhuma ação educacional ou social específica para elas, apenas a caridade eventual. As pessoas diferentes vivem à margem da sociedade.

3) Se, no começo havia a ideia de cuidado e tratamento, a instituição acaba se caracterizando como mero depósito de pessoas improdutivas e indesejáveis, sendo frequentes os relatos de internamentos forçados para pessoas que não se encaixavam nos padrões da época.

4) Para que uma sociedade seja justa com todos os cidadãos, o uso de prédios públicos por pessoas com deficiências deve ser previsto, portanto é necessário ter acessibilidade, e não apenas serviços de reabilitação e tratamento.

Escolha a alternativa que relaciona corretamente os textos selecionados com os respectivos momentos históricos:

- a) 1 - Integração; 2 - Inclusão; 3 - Segregação; 4 - Exclusão.
- b) 1 - Integração; 2 - Exclusão; 3 - Segregação; 4 - Inclusão.
- c) 1 - Inclusão; 2 - Segregação; 3 - Exclusão; 4 - Integração.
- d) 1 - Integração; 2 - Segregação; 3 - Exclusão; 4 - Inclusão.
- e) 1 - Inclusão; 2 - Exclusão; 3 - Segregação; 4 - Integração.

2.

“Vê-se, portanto, que o questionamento e a pressão contrária à institucionalização vinha, naquela época, de diferentes direções, determinados também por interesses diversos; primeiramente, tinha-se o interesse do sistema, ao qual custava cada vez mais manter a população institucionalizada na improdutividade e na condição de segregação; assim, interessava para o sistema político-econômico o discurso da autonomia e da produtividade; tinha-se, por outro lado, o processo geral de reflexão e de crítica (sobre direitos humanos e mais especificamente sobre o direito das minorias, sobre a liberdade sexual, os sistemas de organização político-econômica e seus efeitos na construção das sociedades e da subjetividade humana), que no momento permeava a vida nas sociedades ocidentais; somando-se a estes, tinha-se ainda a crescente manifestação de duras críticas, por parte da academia científica e de diferentes categorias profissionais, ao paradigma da Institucionalização.

Tais processos, embora diversos quanto a sua natureza e motivação vieram a convergir, determinando, em seu conjunto, a reformulação de ideias e a busca de novas práticas no trato da deficiência. (ARANHA, 2001, p.10-11)

A autora destaca a relação entre o sistema político-econômico vigente (o capitalismo) e a forma como a sociedade encara a deficiência, na década de 1960, quando se iniciam os movimentos contra a institucionalização. A partir disso, pode-se entender que:

- a) O capitalismo permitiu uma evolução da sociedade na qual o isolamento institucional começa a ser visto como um desrespeito aos direitos humanos.

- b) O capitalismo favoreceu o desenvolvimento de academias científicas e universidades, que fizeram duras críticas à institucionalização.
- c) O capitalismo enquanto forma de organização político-econômica favorece um processo geral de reflexão e de crítica.
- d) O capitalismo, como forma de organização econômica e social, critica a institucionalização devido ao custo que acarretava esse paradigma para o sistema produtivo.
- e) O capitalismo incentivava a manutenção da institucionalização, por ser a alternativa menos dispendiosa.

3.

“O termo politicamente correto já teve diversos significados. Um dos primeiros registros de seu uso data de 1793, quando foi citado para falar de algo que era literalmente politicamente correto – ou seja, correto em termos de política – em uma decisão da Suprema Corte Americana. Depois disso, já foi usado para descrever ideologia política e para ironizar possíveis exageros entre o próprio grupo que usava o termo. Em seguida, ser politicamente correto passou a significar escolher palavras que não ofendam grupos minoritários e oprimidos, como mulheres, negros, gays e deficientes. Ultimamente, ganhou força o uso de “politicamente correto” como termo pejorativo. O presidente americano, Donald Trump, normalmente se defende de acusações dizendo que seus detratores querem enquadrá-lo em uma espécie de ditadura do politicamente correto. [...] “A mudança na conotação da ‘correção política’ foi um jeito inteligente de virar a mesa da moral. Ela autorizou a volta de alguns comportamentos opressores. Nas ruas, uma pessoa sujeita a insultos racistas ou comentários sexistas poderia ser considerada ‘politicamente correta’ [se reclamasse], ou seja, com um padrão moral excessivamente alto”, escreve Hamilton [professor entrevistado]. [...] Hoje, acusar alguém de politicamente correto, para alguns setores, é uma espécie de “jiu jitsu linguístico” para desarmar o argumento do opositor, segundo o professor de política da Universidade de Michigan Vicent Hutchings. “É um caso em que palavras são armas no discurso político”, disse à rede NPR. (BANDEIRA, 2018, [s.p.]

Em relação ao termo “politicamente correto” e as pessoas com deficiência, podemos afirmar que:

- a) O termo “politicamente correto” não se aplica às pessoas com deficiência.

- b) A ideia de que os termos politicamente corretos são artificiais desvaloriza a forma adequada de se referir às pessoas com deficiência.
- c) Trata-se de uma expressão em desuso, pois não impede que os preconceitos sejam manifestados.
- d) As pessoas com deficiência não podem exigir um tratamento politicamente correto, pois isso seria uma forma de discriminação.
- e) As pessoas com deficiência têm exigências muito altas no que se refere à maneira de se referir a elas na mídia.

História da educação, legislação educacional e a educação especial no Brasil

Diálogo aberto

Estamos chegando ao final da Unidade 2 do nosso curso sobre *Educação Inclusiva*, em que tivemos como foco a questão dos direitos humanos e a educação como um direito de todas as pessoas, sem exceções. Como sempre, vamos procurar articular os temas debatidos na seção com a sua experiência como educador (a) em formação. Vamos nos remeter, mais uma vez, às experiências da aluna Ana Carolina na Escola Donícia Maria da Costa:

“ A orientadora educacional Ivanisse é uma das profissionais que assessorava a equipe escolar e acompanha o processo de desenvolvimento dos estudantes. Para ela, a educação inclusiva é uma abordagem que respeita o pressuposto legal. Para isso, vem sendo feito investimentos em materiais e profissionais para garantir que, dentro da sala de aula, o estudante com deficiência possa se desenvolver com sua turma e não apenas que ele tenha a garantia de matrícula. Em termos de infraestrutura física, a escola já conta com rampas de acesso, corrimãos, piso tátil e sinalização em braille. Também foram disponibilizadas pelo governo federal vários recursos de tecnologia assistiva, tais como: computadores, máquinas para digitação em braille, régua, lentes de aumento, telescópios, entre outros. Esse conjunto de recursos foi essencial para a qualificação do AEE realizado nas salas multimeios. A escola também tem o auxílio do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), vinculado à secretaria de educação. O centro é responsável por produzir textos e livros transcritos em braille, formato digital e versão em áudio dos materiais didáticos utilizados pela rede municipal de ensino, de forma a garantir acesso aos estudantes cegos ou com baixa visão. O desenvolvimento do material e dos recursos de acessibilidade para os demais estudantes com deficiência é de responsabilidade das duas professoras do AEE, que trabalham em período integral na escola. Segundo o diretor Marcos, a chegada dessas professoras, em 2015, foi fundamental para qualificar o ensino. Ambas são muito proativas, participam das reuniões bimestrais de planejamento e mantêm um contato direto, tanto com os professores da sala de aula regular quanto com os estudantes sem deficiência. (SILVA; GARCEZ, [s.d.], [s.p.])

Como seria se Ana Carolina não tivesse frequentado a escola comum e permanecesse na escola especial até se tornar adulta? Reflita sobre os pontos positivos e negativos de frequentar a escola comum e construa sua opinião.

A escola especial, onde os alunos com deficiências ficavam segregados dos demais, foi, durante muito tempo, a única resposta educacional que esse público dispunha. Fora da escola especial, a exclusão de qualquer tipo de iniciativa educacional era a realidade para essas pessoas. Isso começa a mudar com os movimentos sociais que passam a exigir o respeito aos direitos das pessoas com deficiências, como vimos na seção anterior.

E como esse processo aconteceu no Brasil?

Nesta seção, vamos estudar a história da educação, legislação educacional e a educação especial no Brasil. Falaremos sobre as primeiras iniciativas realizadas para a educação da pessoa com deficiência no Brasil, discutindo o papel das instituições assistenciais nesse percurso histórico. Vamos abordar a legislação educacional brasileira sob o aspecto da educação para alunos com deficiências, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), apresentando a organização da educação nacional, seus níveis e modalidades, enfatizando a passagem de uma visão assistencial para uma visão educacional da escola para todos. Por fim, discutiremos o Plano Nacional de Educação (2014) e a universalização do acesso à escola para todos como meta.

Contamos com você para nos acompanhar em mais essa viagem através da história.

Não pode faltar

Primeiras iniciativas e o papel das instituições assistenciais

Disposmos de poucas informações sobre a pessoa com deficiência no período colonial, mas sabemos que a economia do período baseada na mão de obra escrava não tinha interesse em educar a população de maneira geral (KASSAR, 2011). Presume-se, que as pessoas com deficiência faziam parte da população mais miserável, como aponta (SILVA 1987 apud ARANHA, 2005), e que, caso tivessem posses, permaneciam isoladas pelas suas famílias. O fato é que não existia nenhum tipo de medida educacional para elas.

A primeira iniciativa de criação de instituições educacionais data no **período imperial**. Patrocinadas pelo imperador D. Pedro II, foram inauguradas no Rio de Janeiro (a capital do país na época) o Imperial Instituto dos

Meninos Cegos, em 1854 (hoje **Instituto Benjamin Constant**), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, (hoje denominado **Instituto Nacional da Educação dos Surdos**) (ARANHA, 2005).

De acordo com Aranha (2005), tal iniciativa do imperador se deu a pedidos de amigos. Assim, podemos observar que o **assistencialismo** é a marca característica do início da educação especial no Brasil.

Esse período guarda características do **momento da segregação**, no qual predominava a estratégia da **institucionalização**, pois, ainda que no início as instituições declaravam ter finalidade educativa, aos poucos elas foram se revelando como **asilos para pessoas com deficiência** (ARANHA, 2005).

No começo do século XX, começam a surgir algumas iniciativas com um compromisso educacional mais bem delineado. A admissão de alunos com deficiência intelectual, porém, é condicionada à avaliação de sua “**capacidade para o aprendizado**”.

Em 1917, a ideia de **eugenia**, ou “pureza racial”, dominava esse tipo de avaliação, sendo feita em São Paulo, por exemplo, pelo setor de saúde pública, que tinha como objetivo “**prevenir a degeneração racial**”. Tal abordagem se baseava nos conhecimentos científicos da época, como as teorias racialistas formuladas ao longo do século XIX. Como aponta Aranha (2005, p.29): “determinava-se, então, que as crianças com deficiência mental fossem encaminhadas à educadora sanitária, a qual devia assegurar que a escola só as aceitasse se não atrapalhassem o bom andamento da classe”.

Podemos observar nesse início do século XX o **momento da integração**, estabelecida com foco na realização de uma **seleção prévia** de quem poderia estar na escola, e não **da educação como direito**, com uma relação hegemônica entre as questões relativas às pessoas com deficiência e o campo da saúde, em detrimento / substituição ao campo educacional.

A deficiência aparece neste momento como **algo a ser curado ou pelo menos minimizado**. Tanto a **medicina** quanto a **psicologia** contribuíram para a seleção das crianças supostamente mais aptas para frequentar a escola, com a respectiva exclusão dos demais. Assim, o enfoque que sustentava às ações dirigidas a esse público específico era **assistencial e médico, e não educacional**.



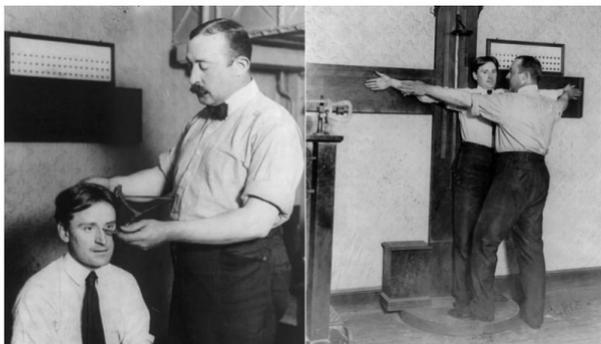
Pesquise mais

Eugenia é uma palavra derivada do grego que significa “bem-nascido”. A divulgação dessa ideia deve-se a **Francis Galton**, que tentou aplicar às sociedades humanas a mesma lógica que seu primo, **Charles Darwin**, aplicou à seleção natural das espécies. Para justificar a suposta inferior-

ridade de negros e pessoas com deficiências, Galton argumentava que a inteligência era hereditária e procurou justificar suas pesquisas com dados estatísticos.

FERREIRA, Tiago. O que foi o movimento de eugenia no Brasil: tão absurdo que é difícil acreditar. **Geledés**. São Paulo, 16 jul. 2017.

Figura 2.5 | Análise de aspectos fisiológicos no projeto da eugenia



Fotografia: A teoria eugenista buscava sustentar seus pressupostos em dados científicos – por exemplo, em medidas do crânio humano, comparando-as entre etnias.

Fonte: <https://bit.ly/2Z4MUFx>. Acesso em: 7 nov. 2018.

Começam a surgir **instituições privadas e de caráter assistencial**, como o **Instituto Pestalozzi** e a **Associação de Amigos e Pais dos Excepcionais – APAE** (ARANHA, 2005), ambas voltadas para pessoas com deficiência intelectual que se encontravam excluídas do sistema escolar.

Outra iniciativa que caracteriza esse **momento de integração** é a **criação de classes especiais para pessoas com deficiências**, que funcionavam em escolas comuns. As classes especiais tinham como objetivo atender pequenos grupos de **“alunos-problema”** – dessa forma, excluía alunos que tinham mau desempenho escolar e aumentavam os índices de repetência sob o rótulo de **“deficientes”** (BUENO 1993 apud ARANHA, 2005).

Assim, aquela compreensão inicial de que as classes especiais eram a estratégia mais adequada para preparar essa parcela do alunado e torná-la apta para um dia frequentar as turmas comuns foi sendo abandonada. Com o tempo, esses espaços apartados dentro da escola comum passaram a receber alunos com outros rótulos, como indisciplinados, por exemplo, sem diagnóstico de deficiência, constituindo-se num espaço de exclusão utilizado pela escola como abrigo para aqueles estudantes que não eram considerados aptos o suficiente, segundo os critérios de seleção interna estabelecidos.

Como aponta Mendes (2006), as classes especiais resultaram da regulamentação nacional sobre a obrigatoriedade da escolarização e do fracasso da escola em atender todos os alunos e alunas. Ainda que configurem ambientes segregados, representavam, ao mesmo tempo, um pequeno espaço conquistado para a educação de pessoas com deficiência – “assim, a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação” (MENDES, 2006, p. 388).

No Brasil, o Ministério da Educação atuava pela proposta de campanhas nacionais para a “**educação de deficientes**”. A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Nº 4.024 de 1961** aborda, pela primeira vez, os direitos dos “**excepcionais**” à educação, defendendo seu ingresso preferencialmente na escola comum (BRASIL, 2008).

O **tecnicismo** caracteriza fortemente toda a educação brasileira na década de 1970. A reforma do ensino de nível básico proposta pela **Lei n.º 5.692 de 1971** estabelece a modalidade de educação especial influenciada por essa concepção mecanicista. Ela descreve como proposta educacional para estudantes com deficiência a oferta de serviços especializados com foco na reabilitação (BRASIL, 2008). Essa opção **reforçou a lógica do encaminhamento às escolas e serviços especializados**, valorizando os saberes clínicos e relegando a educação como uma das possíveis formas de reabilitação a serem disponibilizadas quando possível. Por não induzir uma reformulação das escolas comuns para atender aos alunos com deficiência, o direito à educação era mais uma vez negado ou negligenciado para essa parcela da população.



Refleta

Leia a definição de **pedagogia tecnicista** dada por Dermeval Saviani:

“ A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno,

na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, [s.d.], [s.p.]

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia tecnicista**. HistedBR, Unicamp.

Observe as propostas educacionais que ocorrem atualmente e reflita: é possível ensinar conteúdos apenas de forma técnica, descolados da realidade do aluno? Qual a sua opinião sobre sistemas totalmente apostilados de ensino e movimentos políticos como o Escola sem Partido? Você acha que podem estar relacionados com uma concepção tecnicista da educação?

O ano de 1981 foi proclamado pela ONU como o **Ano Internacional da Pessoa Deficiente**, trazendo mais uma vez o tema para o centro das discussões. No Brasil, a **Constituição Federal de 1988** enfatiza o **direito de todos à educação**, postulando o princípio da **igualdade e permanência de todos na escola**, e define o **Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um dever do Estado** a ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2008).

Como já vimos anteriormente, na década de 1990 foram lançados importantes documentos internacionais que reafirmam o direito das pessoas com deficiência à educação na escola comum, como a **Declaração de Jomtien (1990)** e a **Declaração de Salamanca (1994)**. No Brasil, em 1990, é aprovado o **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei Nº 8.069**, que marca um compromisso da sociedade brasileira com a defesa de direitos e a compreensão das crianças e adolescentes com e sem deficiência como sujeito desses direitos.

Apesar dos avanços, em **1994** é lançada no Brasil a **Política Nacional de Educação Especial**, com forte caráter conservador, defendendo o acesso às classes comuns apenas àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 2008, [s.p.]). Mais uma vez, reforçou-se a ideia de que a educação de alunos com deficiência é responsabilidade exclusivamente da modalidade da educação especial e não da escola comum.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)

A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º 9.394 de 1996**, traz conquistas importantes para a educação de alunos com deficiência. O texto mostra avanços no que se refere à **oferta de ensino especializado sempre que necessário** e o início da oferta da educação especial na **faixa etária do zero a seis anos de idade** (CARVALHO, 1997). No entanto, ainda não assume um compromisso claro com a inclusão escolar ao defender o **ensino segregado em classes ou escolas especiais** quando “não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 1996/2018, [s.p.]), o que abre precedentes para a exclusão de alunos.

O mesmo pode ser dito às interpretações sobre o termo “**preferencialmente**”, que transmite a ideia de que um aluno pode ou não ser atendido na escola comum, ainda que seja preferencial que estude na escola comum. Contudo, esse **entendimento é equivocado**, uma vez que está em conflito com o **Artigo 4 da própria LDBEN de 1996 e com o Artigo 6 da Constituição Federal**. Ambos falam sobre o **ensino fundamental obrigatório para todas as crianças**. Ou seja, **o que é obrigatório não pode ser opcional** (FÁVERO, PANTOJA, MANTOAN, 1994).

Dessa forma, educadores que se alinham com a obrigatoriedade da inclusão escolar têm se movimentado e se associado a outros setores, como o ministério público e os movimentos políticos, para assegurar esse direito constitucional, reforçado pela ratificação da **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** em 2008.

É preciso lembrar que há setores da sociedade que se beneficiam do ensino segregado, por exemplo, as instituições assistenciais particulares que são conveniadas com o poder público e oferecem esse tipo de serviço, e até mesmo escolas particulares que alegam não terem condições financeiras de fazer as adequações necessárias para receber todos os alunos e oferecer atendimento especializado, quando necessário, no período contrário ao que o aluno estuda na escola comum.

A organização da educação nacional e seus níveis e modalidades

A educação nacional organiza-se em **níveis e modalidades de ensino**. Os dois níveis da educação escolar são a **educação básica**, formada pelas etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e o **ensino superior**.

Já as **modalidades de ensino** perpassam tanto a educação básica como a educação superior – ou seja, **têm caráter transversal**. A **educação especial é uma modalidade de ensino**, e não um nível – portanto, de acordo com a legislação atual, **a educação especial não pode substituir a frequência**

à escola comum, devido a seu caráter complementar ou suplementar. Outras modalidades de educação são a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação à Distância.

Anteriormente, na **LDBEN de 1996**, o ensino obrigatório estava restrito ao ensino fundamental (do primeiro ao oitavo ano, na época). Como o Brasil tem o compromisso constitucional de ampliar progressivamente a escolaridade obrigatória, em 2013 foi feita uma atualização da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** por meio da Lei n.º 12.796 / 2013, que estendeu o ensino obrigatório e gratuito para todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros **dos quatro aos dezessete anos de idade** – ampliação que, obviamente, se aplica aos estudantes público-alvo da modalidade de educação especial.

Essa lei atualizou também a redação da **LDBEN de 1996** no que se refere ao **atendimento educacional especializado gratuito** para alunos com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, indicando seu **caráter transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino**, bem como de sua oferta realizada **preferencialmente na rede regular de ensino**. Leia a redação atual da LDBEN (BRASIL, 1996/2018, [s.p.]):

“Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

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

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

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.

[...]

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...]

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvi-

mento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Assim, podemos observar a progressiva transição da educação para os alunos e alunas com deficiência **do campo assistencial e médico para o campo educacional**, processo que foi paulatinamente contemplado pela legislação brasileira e referenciado pelos marcos internacionais.



Assimile

Uns afirmam que **educação inclusiva** é matricular os alunos com deficiência na escola. Já outros vão dizer que se refere a uma educação para todos – indígenas, refugiados, crianças que vivem em áreas de vulnerabilidade social, entre outras condições e características. Todos estão certos. Educação inclusiva é um conceito amplo, que pode ser traduzido perfeitamente pelos princípios de uma educação para todas e todos, sem distinção. Inclusão parte do pressuposto que todos são diferentes, e que a escola deve atuar nessas diferenças. Por isso, a compreensão de que a educação inclusiva é apenas sinônimo de educação especial é um **reducionismo**. Todos os níveis, etapas e modalidades de ensino devem trabalhar para promover uma educação inclusiva, igualitária e baseada nos princípios de direitos humanos. A **educação especial** é uma modalidade de ensino que tem caráter transversal e, portanto, deve ser disponibilizada desde a educação infantil até o ensino superior. Tem um público-alvo específico, que são os alunos com deficiências, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação. Como explicita nossa política nacional em vigência, a educação especial deve atuar na perspectiva da educação inclusiva. Essa diferenciação é muito importante.

Plano Nacional de Educação de 2014: a universalização do acesso como meta

Desde a **LDBEN de 1996** até os dias atuais, muitas legislações foram aprovadas no sentido de fortalecer a educação inclusiva. Em 2001, a importância da educação inclusiva é reconhecida no **Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172 de 2001**. Em 2007, é lançado pelo MEC o **Plano de Desenvolvimento da Educação**, no qual o papel da escola inclusiva e o caráter não substitutivo da educação especial são reafirmados. Por assegurar que a educação nacional requer uma visão sistêmica entre os níveis, etapas e modalidades, aponta a necessidade de romper com a falsa oposição entre

educação comum e educação especial para que o sistema nacional de educação se estruture na perspectiva da inclusão.

Em 2008, é lançado um documento orientador fundamental para governos e sistemas escolares pelo Ministério da Educação: a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (BRASIL, 2008). Esse documento tem como objetivo orientar os sistemas de ensino para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns e no atendimento educacional especializado.

Em 2014 é aprovado o **Plano Nacional de Educação - Lei Nº 13.005 de 2014**, com prazo de dez anos. Nele, há uma meta específica para tratar da modalidade de educação especial e-na perspectiva da educação inclusiva – a **Meta 4**. Conheça sua redação (BRASIL, 2014/2018, [s.p.]):

“Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

O **Plano Nacional de Educação** traz ainda **dezenove estratégias** por meio das quais essa meta deve ser concretizada, que tratam, entre outros assuntos, de repasses de verbas, acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, educação bilíngue para surdos, ampliação das equipes de profissionais da educação e fomento de pesquisas.

Ressaltamos a necessidade de **monitorar o cumprimento da Meta 4**. Micas, Conceição e Souto (2018) sugerem o monitoramento dos dados do Censo Demográfico Brasileiro, bem como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad), para verificar o quanto cada estratégia já atingiu ou não seu objetivo. Constata-se, infelizmente, que muitos objetivos não irão ser atingidos no prazo estabelecido – observe, por exemplo, que os dados disponíveis ainda não permitem que identifiquemos um número essencial para a avaliação de qualquer política pública: **quantas crianças e adolescentes de 4 a 17 anos são público-alvo da educação especial no Brasil** – e, ainda mais preocupante, **quantos estão fora da escola** (MICAS, CONCEIÇÃO, SOUTO, 2018).

Ainda que os dados indiquem aumento da matrícula de alunos e alunas público-alvo da educação especial, **o número ainda é muito baixo** – segundo dados de 2016 do Censo Escolar do Ministério da Educação, 1,99% dos estudantes matriculados na educação básica são público-alvo da educação especial (MENDES, CONCEIÇÃO, MICAS, 2017). Ou seja: ainda temos um longo percurso na conquista do acesso universal à escola.



Exemplificando

Você sabe consultar os dados do Censo Escolar?

É um conhecimento importante, para quem é estudante ou já é profissional da educação, saber consultar as fontes de informação disponíveis sobre a educação brasileira. Sugerimos aqui o site do **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**.

Como exemplo, segue um link para as **Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2017** – clicando nele, você poderá baixar uma planilha de dados. Você verá, por exemplo, que as matrículas em 2017 na educação básica totalizaram aproximadamente **43,8 milhões**. Verá também que cerca de 897 mil alunos e alunas público-alvo da **educação especial** foram matriculados **em escolas comuns** – ou seja, cerca de **2% das matrículas**.

SINOPSES. **Estatísticas da Educação Básica de 2017**. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, [s.p.].



Assimile

Estudamos, nesta seção, alguns **aspectos principais da história da educação especial articulada com a história da educação e legislação sobre a educação especial**. Retomamos o histórico do surgimento das **primeiras instituições educacionais voltadas à educação especial no Brasil**, cujo nascimento é marcado pelo **caráter assistencialista**. Observamos também a influência das **ideias eugenistas e tecnicistas** na educação brasileira, notadamente na educação especial, com a escola brasileira se desresponsabilizando por esse alunado, relegado às iniciativas assistenciais ou ainda aos cuidados de centros de reabilitação. Vimos o papel que as legislações brasileiras exerceram progressivamente na **garantia do acesso e permanência de todos os alunos e alunas na escola**, com destaque para a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e para o Plano Nacional de Educação de**

2014. Por fim, concluímos que há muito a ser conquistado, pois, ainda que os dados brasileiros indiquem o aumento da matrícula dos alunos público-alvo da educação especial na escola comum, **seu número ainda é pequeno em face da Meta 4**, proposta pelo Plano Nacional de 2014, de universalizar o acesso.

Sem medo de errar

Na situação problema dessa seção, conhecemos um pouco mais sobre os recursos mobilizados pela secretaria municipal de educação de Florianópolis para a inclusão escolar de alunos com deficiência na escola, particularmente alunos com deficiência visual, que é o caso da aluna Ana Carolina, o qual estamos acompanhando.

A questão proposta possibilitou que você refletisse sobre a hipótese de Ana Carolina frequentar apenas um centro especializado para ter contato com recursos adequados a sua deficiência, como material ampliado e sinalizações específicas para a deficiência visual, sem encontrar esses recursos disponíveis na escola. A situação de encontrar professores especializados e recursos como impressoras braille na escola comum, aliás, é bem recente, pois anteriormente só se encontravam disponíveis às pessoas que frequentassem centros de apoio ou escolas especiais. Em nossa reflexão, propomos que você imaginasse como seria a vida de Ana Caroline se ela não dispusesse desses recursos na escola comum.

É possível que você tenha concluído que essa situação seria limitante para a Ana Carolina. Se ela não frequentasse a escola comum, talvez ficasse mais isolada e sua família teria mais dificuldade para trabalhar sua independência. É possível também que suas amigas se restringissem aos colegas do centro ou escola especial, com poucas relações fora desse grupo.

Podemos pensar também, de forma complementar a isso, que a escola comum certamente estaria sem recursos diversificados e sem a participação em sua equipe pedagógica de profissionais como as professoras de AEE, que trazem contribuições importantes para a formação de toda a equipe.

É claro que essa é uma situação hipotética, pois, como vimos, a legislação é clara quanto à obrigatoriedade de todas as crianças e adolescentes frequentarem a escola. Como lembra a orientadora educacional Ivanisse, a presença de Ana Carolina como aluna regularmente matriculada respeita esse pressuposto legal. Dessa forma, a escola realizou várias mudanças e implantação de recursos de acessibilidade, como rampas de acesso, corrimãos, piso tátil e sinalização em braille, bem como recursos de tecnologia assistiva como

computadores, máquinas para digitação em braile, réguas, lentes de aumento e telescópios, entre outros. A oferta desses recursos é um bom exemplo do **momento da inclusão**, pois mostra um espaço público que se adapta para receber a todos.

É fundamental termos claro que esses recursos não estão na escola comum para beneficiar apenas a Ana Carolina, mas todos os alunos e alunas que deles necessitem para ter acesso aos conteúdos escolares. Dessa forma, muito tempo depois que Ana Carolina se formar e deixar a escola, esses recursos deverão continuar sendo oferecidos às novas gerações de alunos.

Isso mostra que a legislação brasileira tem avançado bastante para **garantir o acesso, permanência e sucesso** de todas e todos na escola comum inclusiva, desde a educação infantil, como melhor resposta aos seus **direitos de aprendizagem**.

Avançando na prática

Crianças de classe especial

Descrição da situação-problema

“Eu tenho uma doença chamada idade mental” (MACHADO, 1996, p. 1) é a fala de uma das crianças que participaram da avaliação.

A tese de doutorado da psicóloga Adriana Marcondes Machado, intitulada “Reinventando a avaliação psicológica”, defendida em 1996, relata a experiência da autora, então psicóloga no serviço de psicologia escolar da USP, no atendimento de queixas escolares encaminhadas por professores de uma escola estadual. A prática de encaminhar alunos para serviços de avaliação psicológica por supostos problemas de aprendizagem reflete a influência do olhar médico e clínico na aprendizagem, em que alunos público-alvo da educação especial ou mesmo sem nenhum tipo de deficiência eram vistos como objeto de tratamento e reabilitação, e não da educação. Leia o seguinte trecho do resumo da tese da autora:

“Foram-nos encaminhados 139 alunos de 22 escolas estaduais (da 14a DE-SP). O processo de avaliação, realizado nas escolas, consistiu em pesquisar a história escolar das crianças, as características de suas salas de aula, os bastidores do encaminhamento, as versões das professoras, pais e crianças, os efeitos das ações

da escola sobre as crianças e a expectativa da escola em relação ao trabalho do psicólogo. Foram entregues relatórios sobre as crianças e as escolas contendo essas informações, nosso objetivo e concepções. Várias crianças encaminhadas eram consideradas “lentas” por suas professoras. Em 33,1% dos casos foi pedido laudo para enviar as crianças para a classe especial. A maioria dos encaminhamentos (88,4%) eram explicados, pelas professoras, através de mitos que foram problematizados com elas. A expectativa em relação ao trabalho foi que se realizasse uma avaliação individual da criança em 59,7% dos casos e um trabalho de interlocução com as professoras em 32,4%. Foi frequente o sentimento de incapacidade nas crianças e de solidão nas professoras. As justificativas utilizadas para enviar as crianças para avaliação estavam relacionadas em 18,0% dos casos a questões institucionais e em 82,0%, a motivos individuais. Destes últimos, 84,2% não apresentaram, durante nosso trabalho, as atitudes referidas pelas professoras como justificativas para o encaminhamento. A expectativa de uma avaliação individual da criança, a existência de mitos por parte das professoras e de problemas individuais nas crianças não impedem que o rumo de uma história escolar, que tende para a estigmatização, seja alterado. Há associação estatisticamente significativa entre a possibilidade de discutir o trabalho com as professoras e a alteração das relações e histórias escolares. Foi possível problematizar a história escolar de 88,5% das crianças encaminhadas ao se criar estratégias para pensar os encaminhamentos, estabelecendo relações entre as várias versões, as expectativas e apropriações que vão se dando em relação ao trabalho, e as práticas e efeitos que elas encerram. Avaliar é algo que se dá em movimento, sempre produz efeitos. Problematicar a produção de um encaminhamento implica movimentá-lo. (MACHADO, 1996, p. 5)

Segundo a autora, muitas solicitações de professores foram direcionadas à clínica de psicologia para justificar o encaminhamento para uma classe especial. Ela relata que a maior parte dos encaminhamentos eram constituídos por problemas atribuídos individualmente às crianças, configurando mitos sobre a aprendizagem das mesmas. Também chama atenção o fato de as crianças não apresentarem, durante a avaliação, os comportamentos que motivaram o encaminhamento.

Como você avalia a experiência relatada pela autora? Você concorda que a classe especial era um mecanismo de exclusão? Como a proposta

de solução escolhida pela autora, em discutir o trabalho com as professoras, nos revela sobre as compreensões acerca do fracasso da escola para ensinar a todos os alunos e todas as alunas?

Resolução da situação-problema

A experiência da autora é muito importante no sentido de desmistificar supostos problemas de aprendizagem e de deficiências atribuídos isoladamente às crianças. Podemos perceber que, a partir do momento em que os professores foram acolhidos e suas crenças desmistificadas, as relações entre alunos e professores se modifica, ampliando possibilidades. A autora fala do sentimento de solidão dos professores, e podemos inferir que ele resulta de uma falta de discussão coletiva e de um projeto educacional consistente para que todas as crianças e adolescentes tenham sucesso na escola.

Faça valer a pena

1.

“A prática de identificação de possíveis alunos “anormais” era solicitada ao professor para organização de salas de aulas homogêneas. [...]

Apesar de registros da existência de matrículas de alunos com deficiências em escolas privadas e estaduais desde o final do século XIX, é possível dizer que, no país, a organização de instituições especializadas foi a referência para o atendimento a essas pessoas. Em 1933, o decreto que instituiu o código da educação no estado de São Paulo deixou clara essa preferência e indicou a implantação de classes especiais quando isso não fosse possível:

Parte VII - Da educação especializada

Art. 824 - Dos tipos de escolas especializadas: a) escolas para débeis físicos; b) escolas para débeis mentais; c) escolas de segregação para doentes contagiosos; d) escolas anexas aos hospitais; e) colônias escolares; f) escolas para cegos; g) escolas para surdos-mudos; h) escolas ortofônicas; i) escola de educação emendativa dos delinquentes.

Onde não for possível a instalação de escolas especializadas autônomas [...] serão organizadas classes para esses fins especiais nos grupos escolares - Decreto n.º 5.884, de 1933. (KASSAR, 2011)

A partir do texto selecionado, pode-se concluir que:

a) Em São Paulo, na década de 1930, os alunos com deficiência eram atendidos apenas em escolas especiais.

- b) Classes para alunos com deficiências eram organizadas em escolas comuns como primeira opção para esses alunos.
- c) Separar os alunos por deficiência ou questão específica era necessário enquanto a escola se preparava para a inclusão escolar.
- d) As classes homogêneas favorecem a aprendizagem, de acordo com a educação inclusiva.
- e) Os diversos serviços apresentados apontam para uma segregação dos alunos, buscando a homogeneização das classes.

2. O texto a seguir traz algumas estratégias de implementação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014):

“4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2014)

De acordo com o texto, podemos afirmar que:

- a) A criação de centros multidisciplinares de apoio é fundamental para diagnosticar as questões de aprendizagem que possam impedir o processo de inclusão escolar.
- b) Os professores da sala de aula comum não precisam dominar os conteúdos relacionados à educação especial e inclusiva, uma vez que a responsabilidade por isso é dos professores especialistas.
- c) A educação inclusiva deve contar com o apoio de profissionais como tradutores (as) e intérpretes, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues.
- d) Referenciais teóricos acerca dos processos de ensino e aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial devem ser objeto de estudo apenas em cursos de pós-graduação.
- e) As instituições acadêmicas são a principal fonte de conhecimento e pesquisa para a educação especial, ainda que nem sempre as teorias possam ser articuladas com a prática.

3.

“Recentemente foi sancionada a lei nº 13.632/18 acrescentando ao caput do artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) “constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo de toda vida”.

Aparentemente tal alteração é inofensiva. No entanto, o inquietante foi conjugar essa adição com a alteração da redação no § 3º do artigo 58 que, agora, passará a prever que “a oferta da educação especial terá início na educação infantil e se estenderá ao longo da vida”.

A lei alterou ainda o § 3º do artigo 58 que passa a apresentar, em sua parte final, as referências ao art. 4º, III e ao parágrafo único do artigo 60, ambos da LDB. Remeter a tais dispositivos, ao longo do processo legislativo (no Senado), foi salutar diante do projeto de lei originário que se apresentou. Apesar disso, é necessário esclarecer que a presença do caráter preferencial, em ambos os dispositivos, somente pode se referir à ampliação dos atendimentos na rede regular e do AEE, pois o caráter “preferencial” conexo à rede regular é restrito à oferta do AEE, como determina a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/14) e o artigo 208, III da Constituição de 1988.

É necessário esclarecer que as novas redações dos dispositivos citados só terão validade se referentes à educação especial na perspectiva inclusiva, afinal, essa é a única opção com base no sistema jurídico brasileiro. Juridicamente, a “educação especial”, sem a perspectiva inclusiva, deve ser complementar ou suplementar e, portanto, não pode ser ofertada ao longo de toda vida

de forma substitutiva à educação regular em classes comuns. Assim, considerando que se trata de educação especial na perspectiva inclusiva, em consonância com o ordenamento jurídico nacional, a tal oferta “ao longo da vida” deve se restringir apenas à garantia de atendimento educacional especializado (AEE) às pessoas com deficiência que não tiveram acesso à educação regular na idade própria e precisam do EJA para isso. A permanência em salas de aula por toda a vida não é salutar nem desejada por pessoa que tenha outras opções (com ou sem deficiência). Por que prever essa possibilidade para pessoas com deficiência? Há a pretensão de somente lhes oferecer esse caminho? A quem interessa que as pessoas com deficiência permaneçam “ao longo de toda vida” restritas às “salas de aula” e excluídas do convívio social? (LOPEZ, 2018)

A partir do texto, pode-se afirmar que:

- a) O autor entende que os alunos público-alvo da educação especial devem receber atendimento educacional especializado por toda a vida, já que estão excluídos da sala de aula comum.
- b) O termo “preferencialmente” se refere à oferta de atendimento educacional especializado de forma articulada com a escola comum, e não substitutiva.
- c) A sociedade não está preparada para incluir todas as pessoas, portanto, os adultos e jovens devem continuar na EJA por toda a vida.
- d) A escola deve receber a todos sem distinção, e insistir para que os alunos se alfabetizem, ainda que demorem toda a vida para isso.
- e) O autor defende que a sociedade não deve incluir o público-alvo da educação especial na EJA, mas no trabalho e às demais oportunidades sociais.

Referências

ALTARES, G. Absurdos que não deveriam ser ditos sobre a Segunda Guerra Mundial. **El país**, Madri, 14 abr. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/13/internacional/1492084221_516738.html. Acesso em: 28 set. 2018.

APÓS dar muita audiência, Anão Marquinhos é 'descartado' na Record. **Blasting News**, 6 fev. 2018. Disponível em: <https://br.blastingnews.com/tv-famosos/2018/02/apos-dar-muita-audiencia-anao-marquinhos-e-descartado-na-record-002345737.html>. Acesso em: 28 set. 2018.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n.21, março, 2001, p. 160-173. Disponível em: http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/08dez08_biblioAcademico_paradigmas.pdf. Acesso em: 25 set. 2018.

BANDEIRA, Luiza. De onde vem o 'politicamente correto' e como o termo assume diferentes conotações. **Nexo Jornal**, 14 jan. 2018. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/01/14/De-onde-vem-o-%E2%80%98politicamente-correto%E2%80%99-e-como-o-termo-assume-diferentes-conota%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 26 set. 2018.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Palácio do Planalto, Casa Civil, Brasília. Publicada em 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 13 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Palácio do Planalto, Casa Civil, Brasília. Publicada em 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Palácio do Planalto, Casa Civil, Brasília. Publicada em 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 out. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**.

Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.

BRASIL. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Visão histórica - v.1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM, 1990. Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Jomtien - Tailândia, 1990. **Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – USP**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>. Acesso em: 15 set. 2018.

CÚPULA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. Declaração de Dakar. Educação para Todos - 2000. **Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – USP**, 28 abr. 2000.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores). Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: <http://www.adiron.com.br/arquivos/cartilhaatual.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25002>. Acesso em: 13 out. 2018.

LOPEZ, G. **Educação Especial ao longo de toda vida? Carta Educação**. São Paulo. 21 mar. 2018. Disponível em: <http://www.cartaeducao.com.br/artigo/educacao-especial-ao-longo-de-toda-vida/>. Acesso em: 13 out. 2018.

MACHADO, A. M. **Reinventando a avaliação psicológica**. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.

MENDES, R. H.; GONZALEZ, T. O caso da Escola Donícia Maria da Costa – Florianópolis. **Diversa**, 7 nov. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/26sJ8i>. Acesso em: 9 fev. 2019.

MENDES, R. H.; CONCEIÇÃO, L. H. de P.; MICAS, L. Três anos de PNE: desafios e perspectivas para a inclusão escolar. **Diversa**, São Paulo, 7 jun. 2017. Disponível em: <http://diversa.org.br/artigos/tres-anos-de-pne-desafios-perspectivas-para-inclusao-escolar/>. Acesso em: 13 out. 2018.

MICAS, L.; CONCEIÇÃO, L. H. de P.; SOUTO, V. Y. F. Monitoramento da meta 4 do Plano nacional de educação (PNE): possíveis contribuições do IBGE. **Diversa**, São Paulo, 20 abr. 2018. Disponível em: <http://diversa.org.br/artigos/monitoramento-meta-4-plano-nacional-educacao-possiveis-contribuicoes-ibge/>. Acesso em: 13 out. 2018.

OLIVEIRA, L. M. B. **Cartilha do Censo 2010: Pessoas com Deficiência**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência, 2012. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.

ONU. **Agenda 2030: objetivo 4 - educação de qualidade**. Plataforma Agenda 2030, 2015. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/ods/4/>. Acesso em: 10 dez. 2018.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 3 dez. 2018.

ONU-BR – Nações Unidas no Brasil. **O que são os direitos humanos?** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>. Acesso em: 15 set. 2018.

PESSOAS com deficiências físicas e mentais: as vítimas ‘esquecidas’ do nazismo. **BBC News**, 28 jan. 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-38777464>. Acesso em: 15 set. 2018.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Diversa**, São Paulo, 12 mar. 2014. Disponível em: <http://diversa.org.br/artigos/como-chamar-pessoas-que-tem-deficiencia/>. Acesso em: 25 set. 2018.

SILVA, C. L.; Garcez, L. **Resenha do documentário O Lutador**. (Mimeo), 2018.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial – 1994. **Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – USP**. Disponível em: <https://goo.gl/b6evsY>. Acesso em: 15 set. 2018. Acesso em: 4 out. 2018.

Unidade 3

Sistema educacional inclusivo: avanços e desafios

Convite ao estudo

Sejam bem-vindos à nossa terceira unidade de estudo. Nesta unidade, nosso foco será compreender como a educação brasileira se organiza e discutir, a partir daí, avanços e desafios atuais para que se ofereça uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os alunos e alunas. Também vamos conhecer a estrutura do Sistema Nacional de Educação brasileiro e compreender sua importância para que a educação no país se torne mais inclusiva de fato.

A partir desse estudo sobre nosso Sistema como um todo, dedicaremos maior atenção à modalidade da educação especial – sua organização e seu alinhamento para a concretização da educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

Nesse percurso, vamos conhecer a história de Josias, que ficou cego na idade adulta devido a um glaucoma, se aposentou, mas decidiu voltar a estudar, matriculando-se no curso de filosofia da Universidade Federal do ABC (UFABC), em São Bernardo do Campo (SP). Conheça sua história:

Josias havia passado de motorista para a área de informática de uma empresa quando teve glaucoma e começou a perder a visão, levando-o a se aposentar. Quando seus filhos prestaram o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, reclamaram da dificuldade da prova. Josias então decidiu prestar o exame, foi aprovado e resolveu voltar a estudar. Sua matrícula causou surpresa: “hoje há uma resolução de cotas para pessoas com deficiência, mas na época não tinha. Como eu estava com a documentação exigida e tinha passado na prova, eles não podiam me impedir”. Josias foi matriculado e levado para conhecer a universidade. Conheceu Roberta, funcionária da biblioteca, que se prontificou a verificar as questões de acessibilidade com a universidade. Daí foram surgindo contatos com outros profissionais da UFABC, dando origem a um movimento dedicado às questões de acessibilidade na universidade. A princípio, esse grupo tinha como objetivo contribuir para a permanência e o sucesso de Josias na UFABC. Foi a partir do confronto com situações pontuais, por meio da superação de medos e barreiras e da união de membros da comunidade acadêmica, que a UFABC começou a caminhar no sentido de se tornar uma universidade para todos. Abertos às transformações, gestores, técnicos e professores constataram que a experiência pode ser um ótimo método de aprendizagem. De um pequeno grupo

que se dispôs a adotar ações imediatas para assegurar a permanência daquele estudante, surgiram garantias institucionais que permitiriam o ingresso e a conclusão de curso de diversos outros. São ações como a reserva de vagas, a bolsa-auxílio acessibilidade, a monitoria inclusiva, entre outras, resultando também na fundação de uma seção dedicada à garantia da acessibilidade na universidade (GONZALEZ, 2015, [s.p.]).

Que tipo de dificuldades uma pessoa com deficiência pode encontrar ao fazer um curso superior? Você conhece algum colega com deficiência no seu curso? Discuta em grupo como seria essa situação.

A proposta é refletirmos sobre a experiência escolar de Josias para conhecermos e avaliarmos a forma como a educação brasileira se organiza e que tipos de barreiras e incentivos estabelece para as pessoas com deficiência, transtorno do espectro do autista ou altas habilidades/superdotação – o público-alvo da educação especial.

Na **unidade 3**, o conteúdo que estudaremos está dividido em três seções.

Na **primeira seção**, iniciaremos nosso estudo conhecendo mais sobre a educação especial como modalidade transversal de ensino. Vamos nos aprofundar na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), documento que orienta as políticas do setor em nosso país. Nesse mergulho sobre a educação especial, aprimoraremos nossa visão sobre o assunto como área de conhecimento e pesquisa, e sua oferta na escola comum como apoio complementar ou suplementar na realização dos direitos à aprendizagem.

Na **segunda seção**, estudaremos o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é ao mesmo tempo estratégia e um dos serviços ofertados pela modalidade da educação especial em articulação com a escola comum. Veremos sua definição, atribuições, público-alvo, recursos, meios e modos. Também conheceremos mais sobre o espaço físico especificamente idealizado para o AEE, a sala de recursos multifuncionais – seus equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e tomaremos contato com as tecnologias assistivas e suas utilizações na sala de recursos e sala comum.

Por fim, na **terceira seção**, analisaremos mais detidamente a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, abordando seu caráter transversal nas três etapas da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Além disso, discutiremos os fundamentos do trabalho colaborativo entre o professor de AEE e o professor da sala de aula comum, compreendido como fundamental para que a inclusão escolar aconteça com sucesso.

Venha conosco por mais essa etapa rumo ao conhecimento sobre a educação inclusiva.

Educação especial como modalidade transversal de ensino

Diálogo aberto

Caros alunos, sejam mais uma vez bem-vindos!

Estamos começando nosso estudo sobre a organização da educação brasileira e, dentro dela, sobre a educação especial como modalidade transversal de ensino. Acreditamos que esta seção abordará assuntos muito importantes e que devem ser de conhecimento de futuros professores e professoras.

Como você pôde ler na abertura da **Unidade 3**, nosso companheiro de jornada será o estudante de filosofia Josias, que perdeu a visão quando adulto e resolveu voltar a estudar após a aposentadoria. Sua experiência educacional nos fornecerá material para discutir os avanços e desafios da implantação efetiva de uma escola inclusiva. Vamos acompanhar a seguinte situação-problema, baseada em uma história real.

Josias perdeu a visão depois de adulto e decidiu voltar a estudar após a aposentadoria. Então, ele ingressou em uma faculdade federal de grande porte, a UFABC. A universidade foi surpreendida com a sua matrícula e viu necessidade de fazer ajustes para que Josias começasse a frequentar as aulas. Apesar do prédio da faculdade cumprir os requisitos legais de acessibilidade física, isso não era o suficiente para suprir algumas demandas de Josias, tais como a audiodescrição do conteúdo da lousa, fundamental para que ele pudesse acompanhar melhor as aulas (GONZALEZ, 2015, [s.p.]). Contudo, a situação mudou quando:

“[...] uma das amigas de Josias passou a ler em voz alta tudo o que os professores escreviam durante as aulas, até que um dia, conforme disse Josias: “os professores se tocaram e começaram a falar em voz alta o que escreviam na lousa e a descrever os desenhos que faziam”. Foi assim que o método de audiodescrição foi aprendido por alguns professores de Josias, possibilitando ao estudante o acesso integral ao conteúdo transmitido. (GONZALEZ, 2015, [s.p.]”

A educação básica é obrigatória no Brasil, inclusive para as crianças com deficiência. Como o cumprimento (ou não) dessa legislação afeta a situação de alunos como Josias?

A obrigatoriedade de frequência à escola nem sempre é respeitada em inúmeras situações, principalmente nas que envolvem crianças, adolescentes ou jovens com deficiência. Vamos estudar melhor esse quadro para compreender a importância de todos terem acesso à escolarização, sem exceções, e receberem a educação especial como apoio, quando necessário, e não como oferta de ensino segregada.

Para começar, analisaremos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que orienta as políticas nacionais do setor, para compreender melhor como a educação especial funciona enquanto abordagem transversal do ensino, seja como recurso de acesso para a garantia do direito à aprendizagem e também como área de conhecimento e pesquisa.

Vamos juntos aprender mais sobre esses aspectos fundamentais da escola inclusiva.

Não pode faltar

Educação especial como modalidade transversal de ensino

Nessa seção, estudaremos algumas definições que são fundamentais para entender como se organiza a oferta da educação especial no Brasil. Essas definições podem ser encontradas neste importante documento de referência: a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (BRASIL, 2008).

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

A **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)** (BRASIL, 2008) é um documento orientador de formulação e execução de políticas públicas para que a educação especial se organize e trabalhe na perspectiva da educação inclusiva. Ele foi produzido por um grupo de trabalho composto por pessoas de referência nessa área, que fizeram um apanhado histórico da educação especial no Brasil e apresentaram o AEE, já disposto na LDBEN de 1996 – como a estratégia de entrada da educação especial em caráter transversal ao ensino comum.

A PNEEPEI foi publicada em 2008, pouco tempo após a promulgação da **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência** pela ONU em 2006. Já tivemos a oportunidade de conhecer esse documento referência, que estabelece uma nova definição de deficiência como resultado de uma relação entre indivíduo e sociedade, rompendo com o foco assistencial e clínico – vamos relembrar:

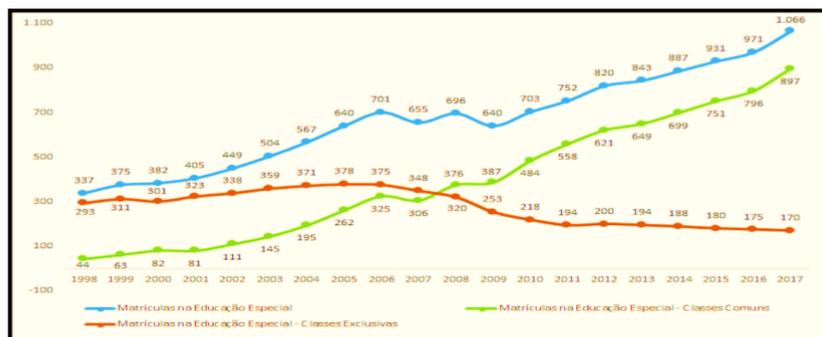
“Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2011, p. 26)

Uma vez que o Brasil é seu signatário, torna-se fundamental que as políticas nacionais a serem implementadas no país sejam coerentes com essa definição. Essa é uma das finalidades da PNEEPEI (BRASIL, 2008). O documento deixa explícito, desde o princípio, que a educação inclusiva tem como base o **compromisso com os direitos humanos**, sinalizando a importância de buscarmos formas de superar a segregação e a exclusão, não apenas na escola, mas em toda a sociedade.

A política apresenta, em termos de marcos históricos e normativos, um painel da educação especial no Brasil e das iniciativas para a implantação do sistema educacional inclusivo, constituindo-se em fonte qualificada de consulta a quem quer se informar mais sobre nossa história nessa área.

A PNEEPEI também oferece dados da evolução das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas regulares. O gráfico a seguir mostra que, entre 2007 e 2008, o número de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação matriculados em **escolas comuns** ultrapassou o número desses alunos matriculados em **sistemas segregados** (classes ou escolas especiais), tendência que se mantém desde então.

Figura 3.1 | Matrículas na educação especial no Brasil (1998 – 2017)



Fonte: <https://goo.gl/XLctR3>. Acesso em: 20 out. 2018.

Os objetivos da **PNEEPEI** (BRASIL, 2008, [s.p.]) são: o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (atualmente denominado como transtornos do espectro autista) e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns. Para isso, os sistemas de ensino devem atender às necessidades educacionais dos alunos, garantindo:

- “• Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior.
- Atendimento educacional especializado.
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino.
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar.
- Participação da família e da comunidade.
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação.
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, [s.p.]

A **PNEEPEI** (BRASIL, 2008, [s.p.]) traz algumas definições importantes, que usaremos sempre como referência ao explicar o significado desses termos. Acompanhe:

Público-alvo da educação especial: São os estudantes que apresentam:

Deficiência: são aqueles têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Transtorno do espectro autista (anteriormente, 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 estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

Altas habilidades/superdotação: são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, s/p).

Educação especial

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, s/p).

Atendimento educacional especializado

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, [s.p.])

A abordagem transversal da educação especial a serviço da inclusão educacional

A PNEEPEI (BRASIL, 2008) explicita seu alinhamento com a educação inclusiva da forma em que é recomendada pela **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência** de 2006, ou seja, como uma **modalidade transversal de ensino**. Assim, ela estabelece que a educação especial deverá estar **presente nos diversos níveis e etapas da educação básica** – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – sempre de forma **complementar ou suplementar**, e **nunca de forma substitutiva**. O mesmo é válido para o ensino superior e para as demais modalidades de ensino – educação de jovens e adultos, educação profissional e a educação indígena, do campo e quilombola.

A **educação especial se dá por meio do AEE**, que pode ser realizado de diversas formas e por intermédio de diferentes atividades, sempre articuladas com a **proposta pedagógica da escola comum**. Por isso ele é considerado uma estratégia e um serviço:

“Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é

acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados. (BRASIL, 2008, [s.p.]

Figura 3.2 | Trabalho conjunto entre professoras do AEE e professoras da sala comum



Fonte: <https://goo.gl/PkeFZS>. Acesso em: 20 out. 2018.

Assim, o AEE assume diferentes contornos de acordo com o contexto escolar, a necessidade educacional existente em cada situação e a faixa etária dos alunos envolvidos. Preferencialmente, deve ser realizado **na própria escola, em escola próxima ou centro educacional no período contrário no qual o aluno estuda.**



Exemplificando

Como você pode perceber, a educação especial é um **apoio complementar na realização dos direitos à aprendizagem** de alunos. Vejamos, por exemplo, o que a PNEEPEI (BRASIL, 2008, s/p) indica para o AEE de alunos surdos:

“Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. O atendimento educa-

cional especializado para esses estudantes é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.

(BRASIL, 2008, [s.p.]

Como seria se o aluno surdo não pudesse aprender a Língua Brasileira de Sinais, ou, no caso de ser fluente nessa língua, não dispusesse de um intérprete para acompanhá-lo nas aulas?

Considerando esse exemplo, podemos concluir que a educação especial, articulada com a escola comum por meio do Atendimento Educacional Especializado, é uma estratégia importante que se coaduna ao direito à educação, pois visa garantir, com qualidade, a presença e participação de todos os alunos e alunas na escola, investindo no sucesso de seus processos de aprendizagens.

Educação inclusiva x educação especial

Como estudamos, a educação especial não é sinônimo de educação inclusiva. Nesse momento do nosso aprendizado é importantíssimo enfatizar que **a educação inclusiva não se opõe ou elimina a educação especial**. A perspectiva da educação inclusiva traz para dentro da escola comum os saberes da educação especial, colocando-os a favor da inclusão escolar dos alunos e não mais como uma oferta educacional segregada. Ou seja, tornar a educação inclusiva significa ampliar repertórios educacionais para que ninguém fique para trás ou de fora.

Conforme estudamos, a educação especial no Brasil historicamente esteve associada a um **caráter clínico e assistencial**. Lembrem-se da influência que as **ideias eugenistas e tecnicistas** tiveram na educação brasileira, notadamente na educação especial, cujo efeito foi a desresponsabilização dos sistemas educacionais por esse alunado, relegado às iniciativas caritativas ou, ainda, aos cuidados de centros de reabilitação.

Vimos o papel que as legislações brasileiras exerceram progressivamente na **garantia do acesso e permanência de todos os alunos na escola**, com destaque para a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996** e para o **Plano Nacional de Educação de 2014**. Observe que a modalidade da **educação especial na escola inclusiva não tem caráter assistencial**, uma vez que sua **oferta é obrigatória** para aqueles alunos que dela necessitam, sendo, portanto, um direito. Também **não tem caráter clínico**, dado que seu objetivo é **educacional**, com foco na remoção de barreiras à aprendizagem, visando identificar e proporcionar recursos para que o aluno tenha acesso

aos conteúdos escolares. Ou seja, **jamais atua para substituir** o papel de médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e demais profissionais de saúde, cujo trabalho possa beneficiar o aluno.

Por fim, podemos destacar que a **PNEEPEI** (BRASIL, 2008) deixa explícita a tarefa dos sistemas de ensino de proporcionar as condições para que alunos e alunas frequentem a escola – circunscrevendo-se no **momento da inclusão**, e diferindo totalmente do **momento da integração**, em que os alunos tinham como obrigação se adaptarem à escola.

Em síntese, é fundamental que vocês, professores em formação, não entendam as diferenças humanas como obstáculos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e sim como um valor de enriquecimento dos contextos desafiadores de aprendizagem.

Para subsidiar essa perspectiva, problematizamos nas unidades anteriores a ideia de normalidade e de anormalidade, no sentido de alertar para que não associem deficiência com algo anormal, não esperado, que escapa à definição de humano, sobre o que apenas médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e outros profissionais da área da saúde podem falar com fundamentação.

Lembrem-se: a pedagogia é a área de conhecimento que forma especialistas em ensinar, e se acreditamos que todos e todas podem aprender, a pedagogia deve ocupar seu lugar de direito nessa discussão. A educação inclusiva instiga, portanto, a transformar a educação – em todos seus níveis e modalidades – para que ninguém fique de fora. **É fundamental que a escola e seus profissionais nunca percam de vista essa orientação.**



Refleta

Por que o nome da política é **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (BRASIL, 2008) e não simplesmente Política Nacional de Educação Especial?

Esse título não é por acaso, ele reafirma a importância da educação especial de forma articulada com a escola comum. **Qual é a sua opinião a esse respeito?**

Educação especial como área de conhecimento e pesquisa

De forma simultânea à implementação de um sistema educacional inclusivo no Brasil, amplia-se o conhecimento por meio de pesquisas sobre a educação especial na perspectiva inclusiva. Vale lembrar que os estudos acadêmico-científicos na área de educação especial já ocorriam em nosso país desde antes da década de 1970, em que destacam-se pesquisadores como

Júlio Romero Ferreira, Leila Nunes, Rosana Glat, Enicéia Gonçalves Mendes, Gilberta Jannuzzi, entre outros (SILVA, 2012).

Nota-se que o número de teses e dissertações sobre o tema vem crescendo, passando de **51 trabalhos** entre 1971 e 1984 para **1265 teses e dissertações** no período de 1999 a 2009 (SILVA, 2012).

Em rápida pesquisa que realizamos no banco de periódicos Scielo (<http://www.scielo.br/>, acesso em: 23 out. 2018), encontramos **555 artigos** sobre os temas “educação especial”, “educação inclusiva” e “educação especial e inclusiva”. No banco de teses e dissertações da Universidade de São Paulo (<http://www.teses.usp.br/>, acesso em: 23 de out. 2018), são **592 trabalhos** que têm como assunto “educação especial” e “educação inclusiva”.

Esses números confirmam que a área de pesquisa em educação especial e inclusiva vem crescendo no Brasil, o que é fundamental para a consolidação dos conhecimentos nessas áreas.



Assimile

Pudemos conhecer de forma mais detalhada o documento **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (BRASIL, 2008), marco fundamental para as atuais e futuras políticas a serem implementadas no Brasil, pois busca alinhar as diretrizes para essa modalidade de ensino de acordo com a **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência**, de 2006. Observamos que a educação especial, enquanto uma **modalidade de ensino**, deve ser abordada de maneira **transversal** na educação básica, em suas diferentes etapas, sempre de maneira **complementar ou suplementar**, e nunca de forma **substitutiva**. Conhecemos as definições de **educação especial**, de **seu público-alvo** e de **Atendimento Educacional Especializado**, que é a estratégia atual para oferta da modalidade em articulação com a educação geral. Vimos ainda que a **educação inclusiva** não propõe a eliminação da modalidade de **educação especial**, e sim a sua integração ao repertório pedagógico, registrado nos projetos pedagógicos das escolas comuns, como serviço de apoio a ser garantido quando necessário. Por fim, aprendemos mais sobre a educação especial como **campo de pesquisa** em crescimento no Brasil.

Sem medo de errar

Na questão que fizemos sobre a situação problema desta seção, perguntamos sobre a obrigatoriedade da educação escolar, você se lembra?

Essa pergunta surgiu acerca da reflexão sobre a experiência do estudante de filosofia Josias na UFABC. Como já vimos, Josias perdeu a visão na idade adulta, e decidiu voltar a estudar após a aposentadoria. Tornou-se aluno da UFABC, uma faculdade federal de grande porte. No entanto, sua matrícula causou surpresa e muitos ajustes foram necessários para que Josias começasse a frequentar as aulas. Apesar do prédio da faculdade cumprir os requisitos legais de acessibilidade física, isso não era o suficiente para suprir algumas demandas de Josias – por exemplo, a audiodescrição do conteúdo da lousa, para que ele pudesse acompanhar melhor as aulas.

A partir desse episódio, podemos observar, em relação à universalidade do acesso de alunos com deficiência à escola e à universidade, que ainda estamos longe desse objetivo. Do contrário, o fato de alunos com deficiência frequentarem a universidade não causaria tanta surpresa, não é mesmo? Se isso fosse algo comum, certamente a equipe da UFABC não teria começado por Josias a fazer mudanças no âmbito pedagógico, pois isso já teria acontecido outras vezes.

Tais mudanças são, muitas vezes, mais simples, como a questão da audio-descrição do professor. Contudo, somos levados a crer que apenas as adaptações de espaço, sinalização tátil e outras implementações são necessárias. Vimos que isso é insuficiente, pois cada estudante deve ter os seus apoios específicos avaliados caso a caso, e as adaptações gerais cobrem apenas parte das suas demandas.

No caso das crianças com deficiência a situação é ainda mais grave, pois ainda existem muitas que estão fora da escola, frequentando apenas os atendimentos médicos e clínicos. Atualmente, o Estado brasileiro tem desenvolvido alguns mecanismos de busca ativa como forma de garantir o direito à educação para essas crianças que estão fora da escola. Um deles é o cruzamento das informações sobre a criança no sistema de saúde e no sistema de cadastro para recebimento do **Benefício de Prestação Continuada (BPC)**. Assim, pelo acompanhamento dos cadastros de assistência social e de saúde dessas famílias, tem sido possível identificar muitas crianças e adolescentes em idade escolar que estavam fora da escola, chamando-os a realizarem suas matrículas.

O programa BPC na Escola, por exemplo, organizado e executado sob a responsabilidade compartilhada dos ministérios da educação, saúde, assistência social e direitos humanos, conseguiu mudar a realidade de muitas dessas pessoas. Segundo os dados oficiais, em 2007, foi realizado o primeiro pareamento entre bases de dados do Cadastro Administrativo do BPC e do Censo Escolar (INEP/MEC, ano base 2006), indicando que dos 340.536 beneficiários do BPC eram pessoas com deficiência, na faixa etária de zero a dezoito anos, 100.574 (29,53%) estavam matriculados, enquanto 239.962 (70,47%) não

tinham registro no sistema regular de ensino. Em 2012, foram identificadas 329.801 matrículas, correspondendo a 70,16%. Um avanço enorme!

Podemos verificar que a efetivação da perspectiva inclusiva aponta para as transformações necessárias no próprio sistema de garantia de direitos para o pleno gozo de todos e todas à educação. Ou seja, embora as políticas públicas em nosso país apresentem falhas, manter-se na direção da ampliação do acesso, permanência e participação educacional tem trazido resultados concretos. Programas como o BPC na escola demonstram que estamos caminhando rumo à consolidação de um sistema educacional inclusivo e de uma rede de proteção social mais eficaz. Portanto, é fundamental que todos saibam mais sobre o compromisso do sistema nacional de educação com a educação de todos, reafirmado na **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (BRASIL, 2008) em termos dessa modalidade.

Em resumo, a escolarização em nossa sociedade é considerada um fator imprescindível para o desenvolvimento humano de crianças e adolescentes, bem como deve ser ofertada aos adultos, partindo do princípio que a educação é um direito que se estende ao longo da vida. Dessa forma, é fundamental que a frequência à escola seja garantida.

Avançando na prática

AEE e a comunidade

Descrição da situação-problema

Leia o relato a seguir, sobre uma experiência entre uma escola e sua comunidade, com a participação de professoras do AEE – Atendimento Educacional Especializado:

“ A Escola Municipal Amadeu Araújo, localizada em Natal (RN), já se preocupava em garantir a plena participação de todos seus (suas) estudantes nas atividades escolares. Mas, quando parte de nossa equipe participou do curso de educação inclusiva, (...) percebemos que também era preciso envolver famílias e outros parceiros da região nessa cultura de inclusão. Assim, para estreitar os laços com a comunidade, realizamos uma tarde de exercícios corporais, jogos e brincadeiras no parque. Para colocar a ideia em prática, nossa primeira estratégia foi realizar uma formação continuada com a comunidade sobre

a inclusão de alunos (as) com deficiência. Nos encontros, estudamos a legislação relacionada às pessoas com deficiência, porque grande parte das famílias desconhecia os direitos de seus filhos. Ao final, o grupo redigiu uma carta à secretaria de educação da cidade, reivindicando as garantias previstas por lei.

[...] Por fim, realizamos um dia de atividades no conhecido Parque das Dunas. O evento contou com a participação de alunos (as), ex-alunos (as), familiares, outras escolas e até de quem passava pelo local e demonstrava interesse em participar.

As atividades ocorriam ao mesmo tempo e cada professor era responsável por coordenar uma delas. (...) Ao final da empreitada, os estudantes passaram a interagir mais, e os pais puderam ver o potencial dos filhos e da atividade inclusiva.

Por parte dos educadores, o conformismo foi trocado por uma atuação mais crítica e exigente. Nosso professor de artes e música percebeu o poder que a comunidade escolar unida tem de “fazer a coisa acontecer”. Já a docente de história nos relatou que aproveitou a empatia despertada para se colocar mais no lugar dos estudantes.

A experiência foi incluída no projeto político-pedagógico (PPP) da instituição e queremos estender a formação aos profissionais que ficaram de fora dessa edição. O evento em espaço aberto deve se tornar anual em nosso calendário.

(SOUZA; SOUZA; NASCIMENTO, 2018, [s.p.])

Como você avalia a participação de professoras do Atendimento Educacional Especializado nessa atividade? Será que essa atividade pode ser considerada como uma atividade do AEE?

Resolução da situação-problema

Estudamos que o AEE deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum ao longo de todo o processo de escolarização (BRASIL, 2008). Na SP, podemos observar que o projeto da Escola Municipal Amadeu Araújo teve como objetivo envolver as famílias e a comunidade da região na cultura da inclusão. Dessa forma, avaliamos que a participação das professoras do AEE não foi somente adequada, mas decisiva para o sucesso do projeto. Essa situação exemplifica bem como o profissional da educação especial pode ampliar significativamente sua relação com a escola, estruturando e organizando atividades de apoio ao público-alvo da educação especial registradas e condizentes com o

projeto pedagógico, não se restringindo somente ao atendimento específico aos alunos, e sim participando de atividades coletivas que envolvam toda a comunidade escolar. Esse é o movimento para construção de uma escola inclusiva.

Faça valer a pena

1. “Começa nesta terça-feira (23) o prazo para aderir ao Programa Escola Acessível, do MEC (Ministério da Educação). Ele oferece recursos financeiros a escolas públicas para ações de adequações para pessoas com deficiência. (...)”

As escolas contempladas podem fazer adequações arquitetônicas e de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimão, colocação de sinalização tátil e visual, aquisição de mobiliário acessível, cadeira de rodas e outros recursos de tecnologia assistiva.

O Programa Escola Acessível é desenvolvido pelo MEC e articulado com o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), autarquia federal vinculada ao ministério. (AGÊNCIA BRASIL, 2018, [s.p.])

De acordo com a reportagem acima, podemos concluir que:

- a) O Programa Escola Acessível possibilita que as escolas comuns contratem auxiliares de educação para os alunos com deficiência.
- b) O Programa Escola Acessível é uma ação inclusiva, pois financia a adequação do espaço escolar para receber todos os alunos.
- c) O Programa Escola Acessível oferece recursos insuficientes para a escola adaptar-se para receber os alunos com deficiência.
- d) O Programa Escola Acessível é uma forma de melhorar os salários dos educadores envolvidos com a inclusão escolar.
- e) O Programa Escola Acessível permite que os alunos que usam cadeiras de rodas sejam atendidos em reabilitação e terapias, para poderem acessar a escola comum.

2. “A advogada Adriane de Mendonça Chiocchetti, de 51 anos, mãe de Alessandra, de 13, escolheu transferir sua filha da escola particular para a pública. O resultado foi uma excelente adaptação, segundo a mãe. Alessandra, que tem síndrome de Down, estuda no 6º ano da Escola Municipal Jean Mermoz, em São Paulo (...).”

“Ela não tinha condições e a escola cobrava que pagássemos fono, fisioterapia. Fiquei muito tensa”, diz Adriane. Desde 2013, Alessandra estuda na escola pública e, segundo a mãe, teve a oportunidade de se desenvolver e se socializar com os colegas. “Nossa preocupação sempre foi com a alfabetização e, hoje, ela faz várias aulas de reforço”. Apesar da boa adaptação, Adriane afirma que existem colégios que negam a matrícula para pessoas com síndrome de Down. Segundo ela, os professores também poderiam ser mais bem capacitados para dar aula para alunos com deficiência intelectual e transtornos. “A ideia é que ocorra a inclusão para todas as crianças”, diz. Hoje, Alessandra vai à escola feliz e empolgada.” (PEREZ, 2018, [s.p.]

Considerando as informações da reportagem e seus conhecimentos a partir do estudo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), podemos dizer que:

- a) As escolas particulares que não aceitam matricular alunos com deficiências estão descumprindo a legislação brasileira, que indica a matrícula obrigatória de alunos com deficiência nas escolas comuns, independentemente de serem públicas ou particulares.
- b) Os sistemas de ensino devem garantir a oferta de tratamento fonoaudiológico e fisioterapêutico, sendo que as famílias não devem arcar com essa despesa.
- c) A legislação brasileira não abrange ainda a necessidade da formação docente para a educação inclusiva.
- d) As aulas de reforço cumprem o papel do Atendimento Educacional Especializado.
- e) A mãe poderia optar por matricular a filha na escola comum ou na APAE, já que a escola particular não está cumprindo seu papel.

3. O quadro a seguir, demonstra o crescimento de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas no período de 2000 a 2010, considerando os indicadores de implementação da política de inclusão escolar:

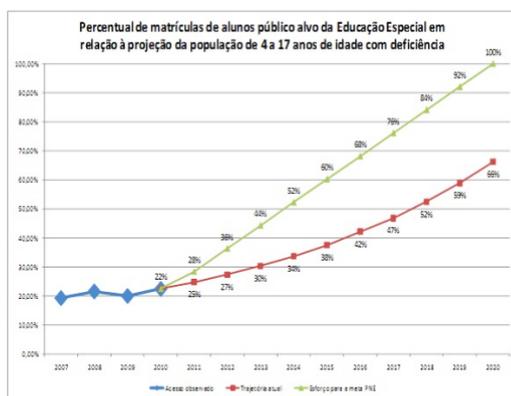
Indicadores Censo Escolar/INEP	2000	2010	Aumento (%)
Municípios com matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial	3.401	5.497	61,6%
Matrículas de alunos público- alvo da Educação Especial na Rede Pública	208.586	532.620	155,3%
Matrículas de alunos público- alvo da Educação Especial no Ensino Regular	81.695	484.332	492,8%

Escolas Comuns com matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial	13.087	85.090	550%
Escolas públicas com acessibilidade	6.770	28.650	323%

Fonte: elaborado pela autora.

Considerando a exequibilidade da meta proposta para esta década, vale ressaltar que, entre os anos de 2008 e 2010, ocorreu um crescimento de 27% das matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial, na faixa etária de 04 a 17 anos, nas escolas comuns da rede regular de ensino, passando de 321.689 para 408.822. Com base na estimativa da população com deficiência projetada pelo IBGE até 2020, 22% desta população estava matriculada na educação básica em 2010.

Assim, se o ritmo de crescimento de matrícula continuar análogo àquele apresentado nos últimos dez anos, em 2020 os sistemas de ensino atingiriam 66% da população público-alvo da Educação Especial, nessa faixa etária, na rede regular de ensino. Para alcançar a universalização proposta pela meta 4, conforme demonstra o gráfico abaixo, faz-se necessária a ampliação e o fortalecimento das ações em desenvolvimento, de forma articulada entre o Ministério da Educação e os demais entes federados.



Fonte: <https://goo.gl/PQsSMC>. Acesso em: 20 out. 2018.

De acordo com as informações apresentadas, pode-se concluir:

- I. O número de matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial nas escolas comuns da rede regular de ensino na educação básica (faixa etária de 04 a 17 anos) tem crescido – no entanto, não o suficiente para alcançar a meta de universalização do ensino em 2022.
- II. Considerando-se a estimativa da população com deficiência projetada pelo IBGE até 2020, 22% desta população estava matriculada na educação básica em 2010, configurando-se um déficit de 78% em relação à meta de universalização do ensino em 2022.

III. As matrículas de alunos público-alvo da educação especial na rede pública foram de 208.586 alunos em 2000 para 532.620 alunos em 2010, num crescimento de 155,3%, o que significa que a meta de universalização do ensino foi atingida e já ultrapassada.

- a) Apenas o item I está correto.
- b) Estão corretos os itens II e III.
- c) Apenas o item III está correto.
- d) Estão corretos os itens I e II.
- e) Todos os itens estão corretos.

Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Diálogo aberto

Caro aluno, bem-vindo a esta nova seção. Aqui, trabalharemos um tema fundamental para a implementação efetiva da educação inclusiva nas escolas comuns: o **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**.

Já vimos esse tema anteriormente, mas agora aprofundaremos o conhecimento sobre ele. Entenderemos por que esse é um conceito básico para a escola inclusiva, que deve ser lido à luz dos marcos legais mais atuais estudados até o momento.

Recorreremos aqui a mais um episódio da situação-problema envolvendo o estudante de Filosofia Josias, que tem deficiência visual, e a Universidade Federal do ABC, descrita por Gonzales (2015). Acompanhe atentamente, a seguir, como os professores como Anastasia Itokazu aprenderam a eliminar as barreiras para ensinar Josias.

Quando Josias começou a frequentar suas aulas, a professora Anastasia passou a refletir sobre o fato de que sempre ilustrava suas apresentações com figuras bonitas do céu, textos antigos e manuscritos para atrair e estimular seus alunos. Ficou preocupada com Josias quando sua turma foi ao planetário de Santo André para uma aula. Pensou que ele ficaria perdido, em razão de o conteúdo ser muito visual, e acreditou que o estudante não aproveitaria o passeio como os demais. No entanto, Yuri, funcionária do núcleo de acessibilidade da UFABC, sentou ao lado de Josias e descreveu para ele tudo o que estava ali, detalhadamente. Assim, Josias saiu muito feliz daquela visita, e Anastasia percebeu que não havia motivo para preocupação. Começou a utilizar recursos lúdicos para deixar a aula mais interessante. Por exemplo, percebeu que projetava a figura da esfera armilar – que representa os círculos mais importantes da esfera celeste – como um desenho bidimensional, que, na verdade, é tridimensional. Mesmo os alunos videntes têm dificuldades em entender essa figura. Então, usou um limão para explicar a esfera a Josias, e concluiu que toda a turma se beneficiou dessa estratégia, pois os estudantes pediram para olhar e demonstraram maior compreensão. Além disso, Anastasia também modificou o seu modo de avaliação, pois, em um primeiro momento, considerou que o seminário seria a melhor forma de avaliar Josias. No entanto, ao questionar o estudante sobre qual método de avaliação preferia, recebeu a resposta de que o seminário não seria o mais adequado, porque ele não teria referências,

como anotações e slides, para auxiliá-lo. Juntos, eles decidiram optar pelo teste oral (GONZALEZ, 2015).

Qual a importância dos recursos para os estudos de Josias? Ser tratado de forma igualitária é ter os mesmos recursos que todos? Problematicize essa ideia.

Esse trecho da história acadêmica de Josias explicita a importância de se pensar recursos para remover as barreiras que impedem que o direito à aprendizagem do estudante seja exercido, possibilitando que ele ou qualquer outro aluno com deficiência acesse integralmente o conteúdo pedagógico das aulas – é esse o objetivo do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Portanto, quando conceituamos uma escola inclusiva, afirmamos que os estudantes que precisem de recursos e condições específicas para a sua plena participação tenham esse trabalho de apoio garantido. Por conta disso, o Atendimento Educacional Especializado oferecido é compreendido como um direito que garante o acesso ao conteúdo curricular comum.

Nesta seção, estudaremos a definição e as atribuições do AEE, bem como seu público-alvo e as suas estratégias de trabalho. Também falaremos sobre a organização da sala de recursos multifuncionais, espaço em que o AEE é prioritariamente realizado. Conheceremos seus equipamentos, mobiliários e materiais didáticos. Por fim, estudaremos as tecnologias assistivas e seu uso na sala de recursos multifuncional e na sala de aula comum.

Bons estudos!

Não pode faltar

Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Como aponta Mantoan ([s.d.]), a legislação brasileira sobre educação sempre fez referências à educação de ensino regular de alunos e alunas com deficiência, ainda que indiretamente, sendo que a educação especial figura na política educacional brasileira desde a década de 1950. A autora cita, por exemplo, a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 4.024 de 1961** (BRASIL, 1961), que garante o direito à educação para “alunos excepcionais”, os quais deveriam estar, sempre que possível, enquadrados no sistema geral de educação. Para esse público, portanto, estava colocada a possibilidade tanto de frequentar a escola comum quanto as escolas especiais, de forma exclusiva, ou seja, se o educando frequentava uma, não frequentaria a outra.

A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394 de 1996** (BRASIL, 1996), legislação educacional em vigor, contempla alterações no sentido de alinhamento com o momento da inclusão. Uma dessas atualizações foi realizada por meio da **Lei nº 12.796, de 2013** (BRASIL, 2013), que trata do **Atendimento Educacional Especializado**. Como um direito assegurado, dispõe que esse serviço deve ser gratuito para alunos com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, oferecido em caráter transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e disponível preferencialmente na rede regular de ensino.

Portanto, para iniciarmos a conversa sobre Atendimento Educacional Especializado, reafirmamos que se trata de um **direito** de todos os alunos público-alvo da modalidade de educação especial matriculados no sistema educacional brasileiro.

É importante atentar, neste início de seção, para uma questão fundamental, sobre a qual já discutimos anteriormente: **a educação inclusiva não é sinônimo; nem elimina a educação especial**. O que a educação inclusiva propõe é que a educação especial, enquanto modalidade de ensino estabelecida na legislação educacional, não seja mais oferecida de forma segregada ou substitutiva à educação comum, e sim de forma complementar ou suplementar. E a estratégia organizada para oferecer a educação especial articulada ao ensino comum é o **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**.

Assim, aprofundaremos nosso estudo sobre o AEE a partir das definições estabelecidas na **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (BRASIL, 2008), documento orientador de políticas públicas para a organização da educação especial como componente imprescindível na efetivação da educação inclusiva, e, pelo **Decreto nº 7.611** (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a modalidade da educação especial e o **Atendimento Educacional Especializado** como seu principal serviço.

Iniciaremos pela leitura do primeiro artigo do **Decreto nº 7.611** (BRASIL, 2011, [s.p.]), que é fundamental para conhecermos quais são os compromissos do Estado brasileiro com as pessoas público-alvo da educação especial:

A partir desse marco legal que expressa o compromisso nacional de garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, é importante alinharmos algumas definições, considerando nossos dois documentos de referência.

Público-alvo do AEE

- “Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:
- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
 - II - aprendizado ao longo de toda a vida;
 - III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
 - IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
 - V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
 - VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
 - VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
 - VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011, [s.p.]

De acordo com o **Decreto nº 7.611** (BRASIL, 2011, [s.p.]): “Considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (observação: transtornos globais do desenvolvimento estão atualmente renomeados como Transtorno do Espectro Autista – TEA).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) traz a seguinte definição:

- “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.
- Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento [Transtorno do Espectro Autista – TEA] 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 estudantes

com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, [s.p.]

Definição de AEE

O **Atendimento Educacional Especializado** refere-se aos serviços de apoio especializado voltados para a eliminação das barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes público-alvo da educação especial.

De acordo com o **Decreto nº 7.611** (BRASIL, 2011, [s.p.]), esses serviços devem ser entendidos como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”. Eles devem ser oferecidos de forma complementar, para estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista, ou suplementar, para estudantes com altas habilidades ou superdotação.

A **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (BRASIL, 2008) define o AEE da seguinte forma:

“O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, [s.p.]

Uma vez que frequentam o ensino comum e o **AEE** em período contrário, é garantido o direito à dupla matrícula dos alunos por meio do repasse de verbas do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) destinadas a essa finalidade específica. De acordo com a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007), os sistemas de ensino têm direito ao recebimento de verba distinta para cada uma dessas matrículas quando se referir a um estudante público-alvo

da modalidade de educação especial. Esse dispositivo é possível pelo fato de remunerar ações complementares: a primeira desenvolvida pelo ensino comum ministrado no período de aulas da turma em que ele frequenta e, a segunda, pelo Atendimento Educacional Especializado ofertado no período contrário ao turno letivo. Como vimos, esse mecanismo concretiza a abolição da necessidade de escolha entre escolarização e atendimento especializado: o estudante público-alvo da educação especial tem direito aos dois.

Quais são as atribuições do AEE?

Segundo o artigo terceiro do **Decreto nº 7.611** (BRASIL, 2011, [s.p.]), o **AEE** tem como objetivos “prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes”, sempre de forma transversal, bem como “fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem”, primando também pela continuidade dos estudos nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino.

Estratégias do AEE

A **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (BRASIL, 2008, [s.p.]) aponta algumas atividades do **Atendimento Educacional Especializado**, como “programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva”, diferenciando-se radicalmente da noção de reforço escolar.

A forma como o **AEE** é ofertado varia de acordo com o nível de ensino, ou seja, educação básica e/ou ensino superior, devendo estar disponível ao longo de todo o percurso escolar. Na educação infantil, ele pode ocorrer por meio de estratégias lúdicas, diversificação das formas de comunicação, variedade de estímulos (físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais) e incentivo à convivência e valorização das diferenças. No ensino fundamental e médio, como o foco passa a centrar-se na remoção de barreiras à aprendizagem que surgem na sala de aula comum, o **AEE** deve ter suas estratégias de apoio organizadas considerando as características dos estudantes em relação a cada contexto e ser realizado no turno contrário ao da escolarização. Esse serviço também deve ter sua oferta adaptada às especificidades dos alunos matriculados na educação de jovens e adultos, na educação profissional, na educação indígena, do campo e quilombola (BRASIL, 2008).

Ambas as legislações enfatizam a necessária articulação entre o **AEE** e a escola comum, ressaltando que esse serviço de apoio deve “integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para

garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (BRASIL, 2011, [s.p.]).



Refleta

Deficiências ou necessidades educacionais especiais?

Leia o trecho selecionado da **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (BRASIL, 2008):

“ Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p. 330). O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos estudantes com o ambiente educacional e social. No entanto, mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os estudantes e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo. [...]

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes. (BRASIL, 2008, [s.p.]

Analisando o trecho apresentado, qual a sua opinião acerca do termo **necessidades educacionais especiais**? Ele ajuda a escola a identificar as ações de apoio complementar ou suplementar ou trata de forma generalizada esses apoios aos quais os alunos público-alvo da educação especial têm direito?

Sala de recursos multifuncionais

O Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) faz referência ao apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, e aponta que uma das formas possíveis de o realizar é prover recursos para a implantação de **salas de recursos multifuncionais**, cuja definição é:

“§3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. (BRASIL, 2011, [s.p.])

Podemos verificar que as **salas de recursos multifuncionais** são ambientes equipados para o **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. Essas salas devem ser preferencialmente localizadas na própria escola onde o estudante está matriculado, mas também podem estar em unidades escolares próximas, centros ou outros espaços. Vale destacar que nem o horário do AEE nem a distância podem concorrer ou impedir a frequência do aluno na escola comum.

Para realizar de maneira eficiente esse apoio técnico e/ou financeiro, o Ministério da Educação (MEC) desenvolve programas que ficam abertos à participação dos sistemas estaduais e municipais de educação. A partir, por exemplo, dos dados informados no censo escolar e quando do preenchimento do Plano de Ações Articuladas (PAR), é realizada a análise e o respectivo levantamento das necessidades de recursos e ajudas técnicas para cada um dos entes federados. A seguir, de acordo com a compatibilidade em termos orçamentários, são enviados materiais para comporem as **salas de recursos multifuncionais** e/ou profissionais para esclarecimentos técnicos. É importante destacar que os estados e municípios podem e devem abrir salas de recursos multifuncionais conforme as necessidades locais, não dependendo do aval do MEC para realizar essa tarefa. O papel do Ministério é estabelecer as diretrizes da política nacional e atuar de forma complementar ou suplementar para sua efetivação.

Atualmente há dois tipos básicos de salas de recursos multifuncionais. O tipo I recebe materiais como microcomputadores, software de comunicação alternativa, jogos pedagógicos, mesas e armários, entre outros. O tipo II é recebido apenas por escolas que funcionam como polos de atendimento para alunos

com deficiência visual, e contém materiais como impressora braile, regletes e soroban, além dos materiais que fazem parte do tipo I (BRASIL, 2010).



Vocabulário

Conheça o soroban

“ Soroban é o nome dado ao ábaco japonês, que consiste em um instrumento de cálculo surgido na China há cerca de quatro séculos. [...]

O soroban começou como um simples instrumento onde eram registrados valores e realizadas operações de soma e subtração. Posteriormente foram desenvolvidas técnicas de multiplicação e divisão. Atualmente já são conhecidas técnicas para extração de raízes (quadrada e cúbica), trabalho com horas, minutos e segundos, conversão de pesos e medidas. No soroban podemos operar com números inteiros, decimais e negativos.

O objetivo do uso do Soroban é realizar contas com rapidez e perfeição, buscando alcançar o resultado sem desperdícios. Ele ajuda a desenvolver concentração, atenção, memorização, percepção, coordenação motora e cálculo mental, principalmente porque o praticante é o responsável pelos cálculos, não o instrumento. A prática do soroban possibilita realizar cálculos em meio concreto, aumenta a compreensão dos procedimentos envolvidos e exercita a mente. (SOROBAN..., 2011)

Figura 3.3 | Soroban



Fonte: <https://flic.kr/p/dbCiP1>. Acesso em: 12 jun. 2019.



Pesquise mais

De acordo com o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), em seu artigo 7,

“O Ministério da Educação realizará o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do Benefício de Prestação Continuada, em colaboração com o Ministério da Saúde, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. (BRASIL, 2011, [s.p.]”

- **Você se lembra do que é o Benefício de Prestação Continuada estudado na seção anterior?** Faça uma pesquisa mais aprofundada sobre o assunto e dialogue com seus colegas sobre qual a importância do cruzamento entre os dados cadastrais das pessoas com deficiência em idade escolar que recebem o Benefício de Prestação Continuada e dos estudantes com deficiência que frequentam a escola, a exemplo do programa BPC na Escola. Discuta como essa interseção de informações pode ajudar tanto no monitoramento ao efetivo acesso à educação, que em nosso país é universal e obrigatório, quanto na organização de estratégias para fazer a busca ativa daqueles que estão fora da escola, no sentido de cumprir o estabelecido na Meta 4 do Plano Nacional de Educação.

Tecnologia assistiva e Atendimento Educacional Especializado

Entre as competências do professor do **Atendimento Educacional Especializado** estão a “organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis”, a utilização de comunicação alternativa e aumentativa e o “acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares” (BRASIL, 2009, [s.p.]).

Vamos entender melhor o que são **recursos pedagógicos acessíveis, tecnologia assistiva e comunicação alternativa e aumentativa**, no que se refere a sua utilização no **Atendimento Educacional Especializado**. Podemos conceituar tecnologia assistiva como

“Uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com defici-

ência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009, p. 9)

Segundo Sartoretto e Bersch (2010), as tecnologias assistivas podem ser de diversos tipos e estar em inúmeros produtos. Na escola, podem ser utilizadas em elementos desde os mais simples, como engrossadores de lápis ou plano inclinado para suporte de leitura, até em materiais mais específicos, como softwares para comunicação, apenas para citar alguns exemplos. Podemos classificar genericamente esses recursos como **recursos pedagógicos acessíveis**, ou seja, materiais voltados para apoiar o aluno, remover barreiras e garantir acesso:

“ A escola que acolhe e tira partido das diferenças busca construir coletivamente uma pedagogia que parte das diferenças dos seus alunos como impulsionadoras de novas formas de organizar o ensino. Atendendo a essas diferenças, os recursos pedagógicos e de acessibilidade colaboram para que pessoas com deficiência participem ativamente do processo escolar. Os recursos podem ser considerados ajudas, apoio e também meios utilizados para alcançar um determinado objetivo; são ações, práticas educacionais ou material didático projetados para propiciar a participação autônoma do aluno com deficiência no seu percurso escolar. (SARTORETTO; BERSCH, 2010, p. 8)



Exemplificando

Observe a figura a seguir. Que tipo de auxílio esse dispositivo traz?

Podemos supor que há um impedimento motor que dificulta segurar o lápis ou caneta para escrever. Como a escrita é muito utilizada no ambiente escolar, o uso desse dispositivo simples, possibilita a realização dessa tarefa para determinados estudantes.

Figura 3.4 | Dispositivo assistivo



Fonte: <https://bit.ly/2VD75s3>. Acesso em: 26 fev. 2019.

Uma área importante da **tecnologia assistiva** voltada para a escolarização é a **comunicação aumentativa e alternativa** (CAA), cujo objetivo principal consiste na ampliação das habilidades de comunicação de pessoas que não falam ou não escrevem, (SARTORETTO; BERSCH, 2010). Nesse sentido, podem ser construídos recursos como cartões ou pranchas de comunicação, bem como a utilização dos vocalizadores instalados em computadores. A seguir, vemos um exemplo de prancha de comunicação que utiliza o sistema de símbolos PCS (*Picture Communication Symbols*). Esse tipo de prancha deve ser organizada a partir do vocabulário que o aluno conhece e considerar suas preferências.

Figura 3.5 | Prancha de comunicação



Fonte: Sartoretto e Bersch (2010, p. 22).

Vemos, portanto, que o **Atendimento Educacional Especializado** (AEE) tem um papel importante na inclusão escolar de alunos para quem a organização ordinária da escola pode impor grandes obstáculos. Assim, a parceria entre o professor do **AEE** e os educadores do ensino comum é fundamental para que a inclusão escolar aconteça de fato na sala de aula, a partir da eliminação dessas barreiras, colaborativamente.



Assimile

Nesta seção nos dedicamos a conhecer de forma mais aprofundada o **Atendimento Educacional Especializado** (AEE), perpassando por sua definição, atribuições, público-alvo e estratégias. Para isso, utilizamos textos da legislação, notadamente o **Decreto nº 7.611** (BRASIL, 2011) e a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação**

Inclusiva (BRASIL, 2008). Também aprendemos que o **AEE** deve ser realizado em espaço estabelecido para essa finalidade, a **sala de recursos multifuncionais**, equipada com materiais e mobiliários condizentes com as especificidades dos alunos público-alvo da educação especial. Também conhecemos alguns termos novos relacionados às atribuições do **AEE**, como a **tecnologia assistiva** e a **comunicação aumentativa e alternativa**. Esperamos que você tenha aproveitado e aprendido bastante!

Sem medo de errar

Retomemos a situação-problema envolvendo Josias, a fim de analisá-la à luz do que discutimos sobre Atendimento Educacional Especializado (AEE) e tecnologias assistivas. Como você sabe, Josias, por ter deficiência visual, precisou de alguns apoios específicos para que as barreiras a sua aprendizagem fossem eliminadas ou, no mínimo, diminuídas, durante seu curso de graduação.

Vimos que, inicialmente, a universidade se surpreendeu com a matrícula de Josias, mas logo procurou se organizar para atender às demandas do aluno. Com o tempo, novas possibilidades foram disponibilizadas, facilitando os estudos de Josias. Pensando nas tecnologias assistivas, por exemplo, Josias começou a ter acesso aos textos da aula com uma antecedência que possibilitava sua leitura a tempo, como acompanhamos na seção anterior.

Nesta seção, discutimos a importância dos recursos para os estudos de Josias, e, portanto, retomamos o que já sabemos sobre o assunto. Em relação à situação-problema atual, acompanhamos o relato da professora Anastasia na busca de fazer com que sua aula pudesse ser acessível também a Josias. Conhecemos como a professora percebeu que Josias se beneficiava de recursos aparentemente simples, como a audiodescrição. Aprendemos também que a presença de uma monitora no planetário com a função de descrever o que estava acontecendo para o Josias é um recurso importante, mas que não era exclusivo de especialistas – colegas e professores também podem aprender, e aprenderam, a fazer a audiodescrição para o Josias.

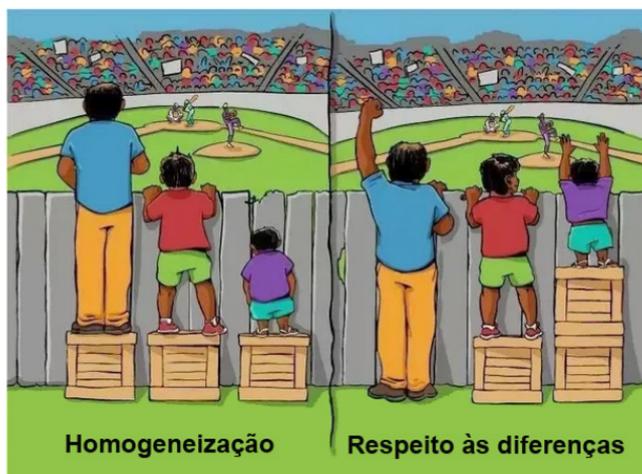
Também observamos como a professora usou um recurso aparentemente simples, um limão, para estimular e facilitar a aprendizagem de Josias, o que beneficiou outros alunos que tinham dificuldade de entender um conceito tridimensional com uma figura bidimensional. Isso nos mostra que a importância dos recursos não se refere a aspectos muito técnicos, e sim a uma adequação a cada necessidade. Uma professora atenta diminuiu barreiras de aprendizagem utilizando um limão. Isso deve nos lembrar de qual é o objetivo fundamental do AEE: a eliminação de barreiras para a aprendizagem.

Se retomarmos o questionamento inicial, sobre a importância desses recursos para os estudos de Josias, podemos dizer que eles fazem toda a diferença para o acesso pleno à educação – não só pela sua existência como também pelo seu constante aprimoramento, pessoal e tecnológico, voltado para a eliminação de barreiras e ampliação de funcionalidade.

É importante atentar que o atendimento igualitário para todos os alunos não pode ser medido pelo tipo de recursos a que têm acesso, e sim pelo quanto a disponibilização desses recursos possibilita a realização do objetivo geral da educação: a garantia do pleno acesso aos conteúdos curriculares e a participação em todas as atividades escolares. Explicando melhor: nem todos os alunos, com ou sem deficiência, têm necessidade de um software de leitura para realizar uma atividade – portanto, não faz sentido oferecer esse recurso a todos os alunos, descartando que é aí que reside a ideia de igualdade de direitos. Contudo, para alguns estudantes, como Josias, não ter acesso a um software de leitura pode fazer a diferença entre acessar ou não os conteúdos escolares.

Esperamos que essa ideia de igualdade de acesso ao currículo tenha ficado clara. A imagem que utilizamos na Seção 1.2 é bem eloquente para explicar essa ideia – lembre:

Figura 3.6 | Para diferentes necessidades, diferentes recursos devem ser utilizados para garantir o acesso e remover barreiras



Fonte: adaptada de <http://quora.com>. Acesso em: 26 fev. 2019.

Trabalho em parceria entre AEE e sala comum

Descrição da situação-problema

Leia a situação escolar a seguir, descrita para orientar o trabalho da professora do AEE em parceria com a professora da sala comum da aluna Joana:

“Joana é aluna do segundo ano, possui paralisia cerebral, se comunica pela emissão de sons e sinaliza o SIM com um sorriso e o NÃO baixando a cabeça. Apresenta impedimentos motores que limitam a sua produção gráfica. Consegue apontar e segurar objetos grandes e leves com sua mão direita. Joana é muito interessada por tudo o que se passa ao seu redor: segue com o olhar atento e se manifesta com expressões faciais e corporais, criadas por ela mesma, para dizer que está feliz, insatisfeita com algo, quando deseja alguma coisa que está enxergando, quando precisa ir ao banheiro ou quando deseja beber, comer, brincar ou sair. Usa cadeira de rodas com apoios especiais e necessita de ajuda para se mover.

O plano de aula apresentado pela professora da classe comum orientou a professora do AEE a construir e propor estratégias e recursos de tecnologia assistiva que tiveram por objetivo ampliar a participação de Joana em todas as atividades pensadas para a turma e, conseqüentemente, oportunizar vivências ricas para construção de conhecimentos, junto com seus colegas de classe.

O plano de aula da professora da classe comum para seus alunos de segundo ano do ensino elementar era o seguinte:

Conteúdo: Leitura e interpretação. Redação de pequenos textos.

Objetivos: Ler pequenos textos. Oportunizar a interpretação dos textos lidos, por meio de diferentes linguagens: fala, desenho, dramatizações, recorte e colagem.

Atividades: Dramatização em grupo de histórias lidas pelos colegas. Montagem de um painel com recorte e colagem dos personagens das histórias ouvidas. [...] (SARTORETTO; BERSCH, 2010, p. 55)

Que tipo de atividade pode ser elaborada pela professora do AEE para auxiliar o trabalho da professora da sala comum, a fim de remover as barreiras à participação de Joana e permitir que ela aprenda junto com seus colegas de turma?

Resolução da situação-problema

A situação apresentada foi retirada da publicação de Sartoretto e Bersch (2010) sobre recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa, elaborada para o Ministério da Educação, visando à orientação e formação de professores para o **Atendimento Educacional Especializado**. Como propostas de atuação da professora do AEE, relacionadas aos objetivos de dramatização e montagem de um painel, utilizando recursos de tecnologia assistiva, as autoras citam:

“ Para a atividade de dramatização em grupo de histórias lidas pelos colegas.

- Joana escolheu seu papel na dramatização, apontando para cartões de comunicação, com a foto escaneada dos personagens.
- Pode participar da escrita do roteiro, por intermédio da prancha temática sobre a história ou da prancha de palavras pré escritas, com vocabulário pertinente ao planejamento da professora da classe comum.
- A professora de AEE alertou a turma a sempre confirmar com Joana se ela concorda ou não com o que está sendo construído em grupo através de perguntas com respostas SIM e NÃO.

Para as falas do teatro, Joana utilizou um vocalizador com várias mensagens pré-gravadas por uma colega, que foram acionadas por ela, no momento correto, durante a dramatização. No caso de não existir um vocalizador durante a dramatização, as falas podem ser expressas através de pequenos cartazes que são segurados e levantados por Joana no momento adequado, e lido por um colega.

Para a montagem de um painel com recorte e colagem dos personagens das histórias ouvidas, a professora do AEE preparou a turma da classe comum de Joana para:

- Trabalhar em grupo.
- Enquanto um colega virava as páginas do livro ou revista,

Joana olhava e sinalizava apontando o que desejava recortar e colar no cartaz.

- Uma tesoura adaptada foi utilizada na atividade de recorte. (SARTORETTO; BERSCH, 2010, p. 55)

Faça valer a pena

1. Leia o texto a seguir:

“O Ministério da Educação vai oferecer, até o final do ano, dez mil salas de recursos multifuncionais às redes de ensino públicas. A medida busca apoiar estados e municípios a atender os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados nas classes comuns das escolas públicas. As secretarias de educação de estados e municípios devem indicar as escolas que receberão as salas este ano até o dia 5 de junho.

Para fazer a indicação, o gestor deve se cadastrar e preencher as informações solicitadas. Em seguida, deve acessar o Sistema de Gestão Tecnológica e preencher os campos Usuário e Senha. No menu Logística, o gestor deve clicar em Distribuição de Equipamentos e Entidades Atendidas. Depois, é preciso selecionar, no menu Distribuição, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Na parte inferior da tela, aparecerá a lista de escolas aptas a receber as salas de recursos multifuncionais, conforme a cota de salas indicada abaixo do nome do responsável. De acordo com a cota do município, a secretaria de educação deve escolher as escolas, uma de cada vez, a partir da opção Atestado.

O gestor precisa ainda se comprometer a reservar espaço físico e professores para a implantação das salas, clicando na opção Sim. Depois desses passos, basta salvar e confirmar os dados informados. Caso a operação de escolha seja bem-sucedida, aparecerá a palavra Selecionada, na cor verde, à direita de cada escola marcada.

A entrega dos equipamentos, mobiliários e recursos que compõem as salas de recursos multifuncionais deve ser iniciada em novembro. Entre 2005 e 2007 foram entregues 5.550 salas. (MACHADO, 2009)

A partir da leitura do texto, pode-se concluir que:

- a) As salas de recursos multifuncionais não atendem às necessidades da rede pública.
- b) O espaço físico para as salas de recursos multifuncionais é garantido pelo Ministério da Educação.
- c) As salas de recursos multifuncionais não podem ser recebidas por entidades assistidas, de acordo com a legislação.
- d) O Decreto nº 7.611/11 garante apoio do governo federal para a implantação das salas de recursos multifuncionais.
- e) As salas de recursos multifuncionais são entregues automaticamente, sem necessidade de cadastro.

2. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, o professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem, entre suas atribuições:

De acordo com essas atribuições, pode-se considerar adequado, como objetivo do AEE:

- “• Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno;
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno;
- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;
- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
- Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares;
- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno;
- Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras. (BRASIL, 2009b)

- a) A elaboração do plano do AEE e do plano da sala de aula comum, no que se refere ao trabalho com o público-alvo da educação especial.
- b) O desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular como forma de reforço escolar aos conteúdos da sala de aula comum.
- c) A substituição do trabalho feito por um fonoaudiólogo, na falta desse profissional, pelo professor do AEE, como atividade de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA).
- d) A utilização dos recursos de tecnologia assistiva pertinentes ao trabalho do professor do AEE apenas na sala de recursos multifuncionais.
- e) A parceria do professor do AEE com o professor da sala comum, necessária para identificar e propor estratégias e recursos a fim de remover barreiras que impedem o acesso pleno dos alunos que atende.

3. Leia o texto a seguir:

“O Ministério da Educação, em abril, propôs a atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI) que tem promovido a inclusão nas escolas brasileiras. Desde os anos 90, observando a Constituição que garante o direito à educação para todos, o MEC estimula a inclusão ampliando de 44 mil em 1998 para 900 mil em 2018 o número de estudantes com deficiência na rede regular de ensino.

Para viabilizar o melhor aproveitamento pedagógico de estudantes com deficiência, a Constituição também garante a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Como a sigla sugere, trata-se de um atendimento específico para, de forma suplementar ou complementar às aulas regulares, melhor transmitir conteúdos para estudantes com deficiência. Atendendo à lógica constitucional, a educação é garantida para todos no turno e o AEE é ofertado no turno inverso ao das aulas.

Acontece que, entre 2009 e 2017, o percentual de matrículas de estudantes com deficiência na rede regular cresceu, sem o devido aumento percentual de matrículas no AEE (apenas 37,6% de matrículas, em 2017). E pior: o MEC constatou que apenas 5% dos professores da Educação Básica possuem formação continuada em Educação Especial.

Sem a adequação de oferta de AEE ao aumento do número

de matrículas na rede regular, o processo de inclusão parece ineficaz, quando, na verdade, é a política pública que tem sido a causa da ineficácia por não observar as estratégias necessárias. Sem a capacitação de professores, a inclusão será culpada quando, na verdade, sequer foi tentada.

Diante do cenário, seria lógico que o MEC anunciasse o investimento no AEE e ampliação da capacitação de docentes. Só que, para o Ministério da Educação, o AEE é um problema e não o caminho para solução. (LOPES, 2018)

O autor realiza uma crítica ao modo como o Ministério da Educação tem conduzido a política de educação inclusiva em 2018, apontando para o risco de serem perdidos avanços conquistados anteriormente. Em relação ao AEE, podemos constatar que o autor:

- a) Alerta que a nova proposta faz críticas ao AEE, sendo que o governo não tem feito sua parte e ainda quer responsabilizar esse serviço pelos problemas na inclusão escolar.
- b) Aponta o AEE como um dos fatores que podem ser responsabilizados pelo baixo número de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino.
- c) Ressalta que o percentual de matrículas de estudantes com deficiência no AEE cresceu sem o devido aumento percentual de matrículas na rede regular.
- d) Aponta a falta de formação continuada em educação especial dos professores da educação básica como algo preocupante.
- e) Aponta que a inclusão não foi de fato tentada, apesar dos investimentos do MEC na formação de professores.

Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: principais desafios

Diálogo aberto

Caro aluno, como você sabe, nas seções anteriores demos centralidade às questões que envolvem a articulação entre a modalidade da educação especial e a educação comum, principalmente a concepção do **Atendimento Educacional Especializado (AEE)** enquanto estratégia e serviço em favor da educação inclusiva. Para avançar nesse estudo, vamos continuar nos referindo à experiência de Josias, aluno de filosofia que ficou cego na idade adulta, para ilustrar os conceitos que debateremos. Acompanhem a seguinte situação-problema:

Um dos maiores obstáculos que surgiram com a chegada de Josias à UFABC foi a adaptação do material didático. Como ele não lia em braille, os materiais precisavam ser transcritos e alterados para o formato eletrônico (extensão TXT), pois, assim, poderiam ser lidos pelo programa de leitura de áudio. Inicialmente, o processo era realizado pelos próprios funcionários da biblioteca em parceria com Josias, que ficava responsável por levar até lá o texto a ser adaptado. Esse procedimento, entretanto, não possibilitava que o estudante tivesse o material a tempo para as aulas. Para resolver esse impasse, o pró-reitor do Prograd disponibilizou a ajuda de um bolsista que atuava como monitor acadêmico e que passou a ser responsável pela adaptação dos materiais de Josias. Com esse auxílio, Josias passou a ter acesso aos textos em um tempo muito mais curto, melhorando, assim, o seu rendimento no curso. Outra iniciativa que contribuiu para a qualidade da vida acadêmica de Josias foi o Programa de Ensino e Aprendizagem Tutorial (Peat), que oferecia um professor tutor para orientar, incentivar, promover a autonomia, a reflexão e o conhecimento do estudante sobre o ambiente acadêmico (GONZALEZ, 2015).

De que maneira o sistema educacional inclusivo pode afetar a vida dos alunos com deficiência? E a dos alunos sem deficiência? Discuta algumas possibilidades com seus colegas.

Na situação-problema de Josias e da UFABC, vemos que os recursos são fundamentais para a aprendizagem, e que, uma vez que a universidade se mobilizou para atender Josias, outros alunos também foram beneficiados. Essa discussão não deve se resumir a resolver o problema pontual de um ou outro aluno, mas impactar a forma como a escola e a universidade são pensadas e oferecidas. Afinal, com quais tipos de barreiras o público-alvo

da educação especial se depara e que, no limite, têm impedido seu prosseguimento aos níveis mais elevados de estudos, não raro, dentro da própria educação básica?

A partir dessa pergunta, vamos ver como a educação especial tem se articulado com as diversas etapas da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio –, seus avanços e desafios no processo de alinhamento ao momento da inclusão. Nessa perspectiva, como já analisamos, a referida modalidade de ensino deve ocorrer na escola comum e sua estratégia estruturante é o AEE. Vamos refletir, ainda, sobre a organização do trabalho entre o professor de AEE e o professor da sala de aula comum, uma parceria fundamental para que a inclusão escolar aconteça.

Nesse caminho, apresentaremos diferentes situações a serem consideradas pelas equipes escolares, no sentido de remover barreiras para a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Bons estudos!

Não pode faltar

Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: principais desafios

Nesta seção, vamos discutir alguns aspectos mais práticos sobre a forma como a modalidade da educação especial se articula com a escola comum em uma perspectiva inclusiva. Já estudamos que a educação especial está presente na escola comum sempre de forma **transversal**, e nunca **substitutiva**, organizada em termos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para que as barreiras ao direito à aprendizagem sejam removidas, possibilitando o acesso integral ao conteúdo pedagógico e a participação plena nas atividades escolares. Assim, quando falamos em educação especial na educação básica, nos referimos ao AEE de forma articulada com o currículo comum, tendo como público-alvo estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação regularmente matriculados. Nesse sentido, estamos afirmando que essa parcela do alunado, ao requerer recursos e apoios, tem esses serviços garantidos, pois o AEE é compreendido como um direito intrinsecamente relacionado ao direito humano à educação. Na perspectiva da educação inclusiva não há necessidade de escolha entre escolarização e atendimento especializado: ambos são direitos inalienáveis.

Nesse caminho de aprofundamento teórico-prático, é importante lembrar que a educação básica no Brasil é obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade. A seguir, vamos examinar com maior atenção a estruturação do **Atendimento Educacional Especializado (AEE) nesse nível de escolarização** e seu funcionamento de forma específica em cada uma de suas diferentes etapas.

Educação especial na educação infantil

A educação infantil compreende a faixa etária do zero aos cinco anos, e antecede o ensino fundamental. Como vimos anteriormente ao examinar a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, a oferta do **Atendimento Educacional Especializado (AEE)** é prevista para essa faixa etária.

“O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (BRASIL, 2008, [s.p.]).

Santos (2016, [s.p.]) nos lembra que a **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** de 2006 ressalta o tema da educação infantil, estabelecendo:

“[...] o compromisso com a adoção de medidas necessárias para assegurar às crianças com deficiência o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidade com as demais. O documento internacional também resolveu a polêmica da coexistência entre um sistema segregado de educação, que se baseia na condição de deficiência, e um sistema comum, que reconhece e valoriza a diversidade humana presente na escola, ao explicitar que o direito das pessoas com deficiência à educação somente se efetiva em sistemas educacionais inclusivos, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Portanto, o **Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a educação infantil** se dará de forma compatível com as estratégias utilizadas para o alunado nessa faixa etária. De acordo com a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (BRASIL, 2008, [s.p.]), do “nascimento aos três anos, o Atendimento Educacional Especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social”.

Pelo que está estabelecido, a oferta do **AEE** deve ser pensada dentro dos princípios da educação inclusiva, de maneira a evitar algumas distorções. Vamos pensar, por exemplo, num aluno de dois anos de idade com suspeita de deficiência intelectual associada a uma síndrome genética. Nessa idade, ainda é cedo para se falar da deficiência intelectual de forma mais estabelecida, pois, como estudamos na Unidade 1, a criança está construindo suas competências nas diversas áreas. Ela pode apresentar, por exemplo, aquisição da fala ou andar em momento posterior ao período idealizado, o que não significa que está caracterizada a condição de deficiência.

Assim, não fará muito sentido disponibilizar o **Atendimento Educacional Especializado** para essa criança no período contrário ao da classe comum, pois o tipo de trabalho complementar e de apoio que o professor de AEE poderia oferecer individualmente a esse aluno não se diferenciaria essencialmente da **estimulação precoce**. Esse serviço disponibilizado pela área de saúde, está assim conceituado pelo Ministério da Saúde no documento *Diretrizes de estimulação precoce - crianças de zero a três anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor* (BRASIL, 2016):

“[...] a estimulação precoce pode ser definida como um programa de acompanhamento e intervenção clínico-terapêutica multiprofissional com bebês de alto risco e com crianças pequenas acometidas por patologias orgânicas, buscando o melhor desenvolvimento possível, por meio da mitigação de sequelas do desenvolvimento neuropsicomotor, bem como de efeitos na aquisição da linguagem, na socialização e na estruturação subjetiva, podendo contribuir, inclusive, na estruturação do vínculo mãe/bebê e na compreensão e no acolhimento familiar dessas crianças. (BRASIL, 2016, p.7)

Diante dessa definição, podemos perceber que a **estimulação precoce é uma intervenção clínico-terapêutica realizada por uma equipe multiprofissional**. Assim, ela não deve ser confundida com o termo estimulação em sua concepção genérica, que se refere ao ato (ou efeito) de estimular ou despertar o ânimo, significando contrário de “desanimar”. Também não deve ser confundida com a ação pedagogicamente empreendida de estimular, que visa investir no desenvolvimento de habilidades e competências da criança.

Em termos educacionais, se fôssemos fazer um paralelo com a ideia de equipe multiprofissional, o planejamento de ações pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento integral desses estudantes deve ser realizado em parceria entre o professor do AEE e o professor da sala comum, no sentido de aproveitar o exato momento em que estão sendo realizadas

as atividades escolares e atuar de maneira a maximizar os estímulos para as aprendizagens, um dos objetivos dessa etapa de ensino. Uma nomenclatura que se adequaria ao significado desse trabalho colaborativo é a noção de **estimulação oportuna**.

Legalmente, para assegurar que crianças na faixa etária de zero a três anos e que sejam público-alvo da educação especial tenham acesso a mais essa oportunidade em termos de desenvolvimento humano, além das ações na área de saúde, está determinado que são **público prioritário para vagas em creches**. Muitas famílias ficam em dúvida quanto a esse direito à educação nessa faixa etária. Por tudo o que estudamos ao longo da Unidade 1, podemos afirmar que é imprescindível que a estimulação comece o quanto antes também em termos educacionais. Isso porque, como já discutimos, as crianças vão se constituir como indivíduos únicos nessa relação com o outro, e esse processo deve ser intencionalmente cuidado quando se pensa em educação infantil, notadamente em relação às crianças com deficiências. Ou seja, toda a **oportunidade** que tivermos deve ser aproveitada para ampliar seus repertórios físicos, psíquicos e intelectuais de maneira global para que apoiemos o desenvolvimento pleno, foco das ações para todas as crianças de zero a três anos. Especificamente para a parcela público-alvo da educação especial, não há necessidade de escolha: devemos garantir a **estimulação precoce** como um **programa de acompanhamento e intervenção clínico-terapêutica multiprofissional** a ser realizado pelos profissionais da saúde e a **estimulação oportuna** a ser realizada nas diferentes situações cotidianas que são organizadas em ambiente escolar.

A faixa etária de quatro e cinco anos também faz parte da educação infantil. A compreensão do AEE para alunos que se encontram nesse momento de vida é híbrida. Ao mesmo tempo que em termos de desenvolvimento humano as crianças têm demandas que se assemelham às da faixa etária de zero a três anos, em termos educacionais os objetivos para essa parcela do alunado já se coadunam com estímulos mais direcionados à criação de condições para alfabetização e letramento. Não por acaso, a escolarização nessa idade passa a ser obrigatória. Diante dessa importante diferenciação, as estratégias de estimulação oportuna podem ser aliadas à oferta de AEE no contraturno como atividade complementar ou suplementar. Novamente o que prevalece é a singularidade de cada criança e de cada contexto na escolha da melhor estratégia para garantir seu direito à aprendizagem.



Exemplificando

Leia um trecho da matéria publicada no site do Instituto Rodrigo Mendes e conheça uma experiência prática que exemplifica como o Atendimento

Educacional Especializado (AEE) atua em parceria com a educação infantil:

“ Nossa primeira ação foi criar espaços de formação e sensibilização sobre inclusão para docentes e familiares. Com autorização da gestão foi realizado um encontro com os educadores do centro, onde apresentamos nossa proposta. Além disso, realizamos uma conversa sobre o que eles entendiam por educação inclusiva, quais eram suas dificuldades em sala de aula e o que eles buscavam de conhecimento sobre o assunto. [...]

Desde sua chegada à escola, no ano anterior, Caio não participava de atividades coletivas. Após procurarmos amenizar o incômodo que sentia por estar no meio da agitação dos colegas, sua socialização e envolvimento aumentaram consideravelmente. O estudante começou a brincar com os demais alunos na hora do intervalo e, em sala de aula, passou a ter a iniciativa de pedir seu caderno para fazer garatuja, demonstrando autonomia. [...]

O projeto fortaleceu a visão inclusiva do CMEI Argentina Barros. Essa perspectiva foi incorporada ao nosso PPP, onde prevemos a realização constante de encontros com os pais e de oficinas com os estudantes. Nosso objetivo de sensibilizar os docentes quanto à necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que potencializem o desenvolvimento de todos os alunos, sem exceção, vem sendo alcançado por meio do comprometimento e empenho de nossa equipe gestora. (CUNHA; LIMA; FERNANDES, 2017, [s.p.]).

Futuramente, vamos discutir a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, mas desde já é importante destacar que ela traz o conceito de **direitos de aprendizagem** na educação infantil, que se expressa por meio dos **campos de experiência**, áreas em torno das quais o currículo deve se organizar.

Educação especial no ensino fundamental

O ensino fundamental compreende a faixa etária dos seis aos catorze anos de idade. Nessa etapa, o **Atendimento Educacional Especializado (AEE)** fica ainda mais caracterizado como atividade **complementar ou suplementar** oferecida no **período contrário** àquele em que o aluno frequenta a sala de aula comum.

Como vimos na **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (BRASIL, 2008), o **Atendimento Educacional Especializado (AEE)** adquire formas específicas de acordo com a necessidade

identificada dos alunos em interação com as barreiras à aprendizagem e de acordo com as variáveis presentes em cada contexto:

- No caso da **deficiência auditiva e surdez**: ensino da Língua Brasileira de Sinais e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.
- No caso da **deficiência visual e cegueira**: ensino do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma e da utilização de recursos ópticos e não ópticos.
- No caso da **deficiência múltipla e surdocegueira**, bem como em outras deficiências e no **transtorno do espectro autista**, quando necessário: utilização da comunicação alternativa e da tecnologia assistiva.
- No caso da **deficiência intelectual**: trabalho com foco no desenvolvimento dos processos mentais superiores.
- No caso das **altas habilidades/ superdotação**: trabalho com programas de enriquecimento curricular e parceiros para ofertar atividades que promovam o desenvolvimento nas áreas onde as altas habilidades são referenciadas.

Nas situações escolares que envolvem o **público-alvo da educação especial**, essa lista de serviços, apoios técnicos, materiais didáticos e pedagógicos devem ser compreendidos como uma espécie de cardápio à disposição do professor do AEE para que ele, ao compreender cada estudante em cada contexto de sala de aula, possa organizar e oportunizar como facilitadores do acesso ao currículo e às atividades escolares. Ou seja, como cada criança é única e cada situação é singular, essas atividades **não guardam uma correspondência inequívoca com a deficiência como era compreendido no momento da integração**. Elas devem ser organizadas visando garantir os direitos a aprendizagens de todos e cada um dos alunos.

No ensino fundamental e, posteriormente, no ensino médio, essas ações do **Atendimento Educacional Especializado** vão sendo também delimitadas na **articulação com os conteúdos pedagógicos**, para os quais o AEE se configura sempre como estratégia de **remoção de barreiras a seu acesso** e para a garantia do **sucesso na aprendizagem**.

Nesse sentido, a interlocução com a sala de aula comum continua a ser imprescindível, lembrando sempre que o AEE não tem como função substituir esse espaço e nem a atuação dos seus profissionais. Ou seja, o planejamento dos conteúdos curriculares para determinado aluno **é de responsabilidade do professor da sala de aula comum**, e não do professor do AEE. Esse último atua de forma articulada, com conteúdos próprios, por exemplo,

no desenvolvimento de estratégias cognitivas junto aos alunos com deficiência intelectual, ou no uso do soroban para alunos cegos realizarem cálculos matemáticos. Entretanto, vale reforçar que nada impede que o soroban seja utilizado para auxiliar um estudante com deficiência intelectual a realizar operações de matemática. Ou ainda, que o professor da sala de aula comum se aproprie da utilização e, em uma situação em que algumas crianças da turma precisem de apoio nessa tarefa, utilize o soroban como material pedagógico visando atingir os objetivos propostos.

Ainda assim, outros tipos de oferta do AEE podem ocorrer, como no caso do **ensino colaborativo ou coensino**, que pode ser definido como

“[...] uma das propostas de apoio na qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Na realidade brasileira, este apoio não seria substitutivo a outros apoios de direito do aluno, mas sim realizado de forma conjunta, se assim avaliado como benéfico. (VILARONGA, MENDES, 2017, p. 19)

Vamos tomar como exemplo a questão de alunos e alunas com transtorno do espectro autista (TEA). Se para esses alunos os grandes desafios estão na convivência com outros colegas, na flexibilização de atitudes e adaptação a uma rotina escolar repleta de atividades diversas, podemos entender que, talvez, não haja muitos benefícios em frequentar o AEE no período contrário, em que estariam sozinhos com o professor de AEE ou ainda em pequenos grupos.

Assim, o ensino colaborativo pode ser uma estratégia mais adequada para o AEE com esses estudantes, partindo do princípio de que os professores da sala comum e do AEE planejam juntos a partir da situação real, e as ações estabelecidas são efetivadas em atividades desenvolvidas na sala comum e/ou outros contextos escolares para que os objetivos pedagógicos possam ser atingidos. Um exemplo dessa atuação foi publicado no site do Instituto Rodrigo Mendes, vamos conhecê-la no item *Exemplificando*.



Exemplificando

“A chegada de Breno, garoto de 15 anos que apresenta transtorno do espectro autista (TEA), a uma turma do 8º ano na Escola Municipal Oswaldo Cruz marcou o início de uma experiência

inédita para professores, funcionários e equipe gestora. [...] Após muitas dificuldades para encontrar material bibliográfico que nos informasse como lidar com esse novo contexto, percebemos que a efetiva aprendizagem somente seria possível se conhecêssemos de perto suas capacidades e habilidades.

Na prática, o trabalho de interlocução de saberes entre a equipe de professoras dos conteúdos de matemática, ciências, história, língua portuguesa e língua inglesa e do atendimento educacional especializado (AEE) nos mostrou que para que o aluno pudesse aprender, nossa prática pedagógica só poderia ser conjugada em sala de aula. Assim, aos poucos, fomos entendendo as características de Breno e os desafios políticos e sociais envolvidos em sua inclusão. [...]

Passamos a questionar: como tornar Breno visível na perspectiva do aprender sem recorrer a soluções baseadas na visão caricata de pessoas com autismo? Após o diagnóstico inicial, então, definimos alguns métodos para usar aquelas informações em estratégias pedagógicas mais atrativas. Passamos a organizar uma rotina na qual antecipávamos as atividades que o aluno realizaria – apresentando fotos do ambiente, de pessoas e dos objetos que ele encontraria – e articulamos os conteúdos das aulas com seus gostos e interesses pessoais. [...]

Por algumas semanas, o adolescente ficou sem o auxiliar de apoio. Durante esse período, os colegas se revezaram para acompanhá-lo nas aulas e na hora do recreio. Com o passar do tempo, contudo, ele adquiriu autonomia tanto na sala de aula, quanto em outros espaços da escola (cantina, quadra, pátio, sala de informática) e fora dela (museus, clubes, cinema, etc.). Durante todo processo, houve uma forte preocupação em não descontextualizar as atividades do estudante em relação às dos outros colegas da turma. As capacidades e habilidades trabalhadas eram as mesmas para todos, porém a forma de cobrá-las era diferente. (GOMES, 2016)

Como podemos observar pelo exemplo acima, fica evidente que a inclusão de um aluno se inicia com a tomada de decisão de enfrentar esse desafio pedagógico de maneira coletiva, intencional e planejada. Num primeiro momento, há uma dedicação em compreender quais são as capacidades específicas daquele determinado estudante. Entretanto, ao colocar a mão na massa, os educadores começam a perceber que a demanda por mudanças passa pela reorganização das práticas pedagógicas em sala de aula e que, o professor de AEE é um dos profissionais que compõe a equipe com seus saberes. Assim, para sair das respostas prontas, que se alinham aos estereótipos e preconceitos, o movimento

da equipe como um todo em estudar e planejar foi imperativo para, posteriormente definir métodos que traduziram aquelas informações em estratégias pedagógicas mais atrativas e significativas, sem descontextualizar os conteúdos em relação aos colegas de turma. Resumindo, **o planejamento e a execução de atividades em conjunto partiram de uma reflexão coletiva e da reorganização de estratégias nos diferentes espaços escolares que contaram com a participação de toda a comunidade escolar, incluindo os estudantes.** A escola mudou para que Breno não ficasse nem de fora, nem para trás!

Educação especial no ensino médio

O ensino médio compreende a faixa etária dos quinze aos dezessete anos. Podemos observar muitas **semelhanças** de atuação do **Atendimento Educacional Especializado (AEE)** com o ensino fundamental. Porém, principalmente devido ao aumento dos componentes curriculares e das exigências acadêmicas, as estratégias de diálogo entre a equipe se diferenciam para considerar esse novo contexto. Além disso, a própria estruturação dos tempos e espaços escolares – como o trabalho com vários professores e organização horária mais fechada – pode contribuir negativamente para efetivar flexibilizações e rearranjos. Como nos recorda Mendes (2018, [s.p.]):

“Pensar em inclusão no ensino fundamental é uma coisa. Agora, quando chega o ensino médio, a coisa complica bastante”. Lembro-me dessa frase quando entrevistei uma diretora que relatava as experiências de educação inclusiva vivenciadas em sua escola. Muito tem se discutido sobre o anacronismo do modelo adotado por esse nível de ensino no Brasil. O excessivo número de disciplinas, a falta de contextualização dos conteúdos curriculares em relação à vida dos estudantes e o sufocante foco nas provas que propiciam o ingresso ao ensino superior são alguns dos elementos comumente criticados e relacionados aos altos índices de evasão que temos constatado.

Podemos concluir que a entrada de um estudante com deficiência que necessita de serviços de apoio para ter seu direito à aprendizagem efetivado, torna mais aparentes as questões pedagógicas e os desafios educacionais vivenciadas por todos. Como lemos no *Exemplificando*, o trabalho coletivo é fundamental para que as mudanças necessárias para efetivar esse direito sejam realizadas. Como diz a autora, os elementos presentes nessa etapa de ensino mais comumente criticados são exatamente aqueles que se configuram nas principais barreiras que impedem o acesso ao conhecimento pelos estudantes público-alvo da educação especial. Isso significa que práticas

inclusivas podem ser a chave para tornar o ensino médio mais significativo para nossos jovens, com e sem deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades e, em termos de políticas públicas, impactar positivamente para baixar nossos altos índices de evasão. Vamos conhecer uma escola que aceitou esse desafio em mais um *Exemplificando*:



Exemplificando

Maria Luiza Conti Gerizani, docente de geografia na Escola Municipal Professor Vicente Bastos, em São Caetano do Sul (SP), participou da formação do DIVERSA presencial – formação em serviço do Instituto Rodrigo Mendes para profissionais envolvidos com o processo de escolarização de estudantes público-alvo da educação especial em escolas comuns – e gravou um vídeo para compartilhar como o contato com a singularidade de um determinado aluno transformou suas aulas.

No início do ano, ela recebeu Caio* em uma de suas turmas de 1º ano do ensino médio. Esse jovem de 18 anos, com Síndrome de Down tinha um diferencial pedagógico: “ele fazia questão de aprender”.

Antes do encontro com esse estudante, Maria Luiza descreve suas aulas como momentos para explicar o conteúdo, perguntar se tinham dúvidas e esperar que os alunos estudassem. Nas aulas de geografia física, por exemplo, as atividades se limitavam a cadernos de mapas. “Eu era uma professora muito técnica, achava que nisso estava minha competência docente. Quando Caio chegou, eu fui provocada. Fui desafiada a procurar novas maneiras de me fazer entender”, conta.

Muito crítico e exigente, foi Caio quem mostrou que o de sempre não seria mais o suficiente. “Ele deixava bem claro que não estava entendendo e que queria aprender. Passei a tentar ser mais simples, estar mais com ele, ouvir também o que ele quer de mim. Não mudar o meu conteúdo, mas mudar a minha forma de explicar esse conteúdo”, ressalta.

As possibilidades de ensino que a professora descobriu a ajudaram a criar aulas mais interessantes para toda a turma. Nesse processo de mudanças, os conteúdos sobre manto terrestre, por exemplo, extrapolaram a palavra escrita na lousa. A professora utilizou como estratégia pedagógica a apresentação de um rap que descreve as características da litosfera. Para falar sobre águas continentais e oceânicas, Maria Luiza levou água e sal para sala de aula. Já com o filme ‘Procurando Nemo’, ela despertou o interesse da turma para tratar de correntes marítimas e fitoplâncton. “Tem sido, honestamente, muito gratificante para mim. E eu não podia terminar os meus dias em uma sala de aula, sem ter vivido isso”, finaliza. (DIVERSA, 2018)

Observamos que a mudança de postura, crenças e atitudes em relação aos alunos com diferenças significativas, sendo ou não público-alvo da educação especial, é um fator a ser trabalhado nas formações com as equipes de professores, pois é fundamental o deslocamento de foco **do ensino para a aprendizagem**. O estereótipo em relação a estudantes com síndrome de Down inclui, em geral, certa passividade e aceitação do que é apresentado em termos curriculares. Caio demonstrou, com sua vontade de saber, que esse é apenas mais um preconceito. Isso fez a professora encarar essa situação como desafio positivo, rever sua prática em sala de aula sem ‘facilitar’ o conteúdo, buscar a ampliação de seu repertório acadêmico para se fazer compreender. Esse movimento envolveu todo os estudantes num processo de aprendizagem mais interessante e deu novo fôlego à sua carreira.

Com esse exemplo exitoso podemos perceber que o desafio da educação não está apenas na transmissão de **conteúdos de maneiras preestabelecidas**, e sim na organização de ambiente pedagógico que envolva todos alunos em processos de aprendizagem, **sem exceção**. Esse é, sem dúvida, o objetivo central de todos os níveis, etapas e modalidades do ensino!



Refleta

O ensino médio no Brasil acaba de passar por uma reforma em suas diretrizes, aprovada em 8 de novembro de 2018. Entre essas novas orientações, encontramos a definição de que 40% da carga horária seja flexível, podendo ser utilizada em áreas optativas, enquanto 60% continuam destinados a conteúdos como Linguagens e Matemática. Também foi aprovado que 20% da carga horária do ensino médio diurno possa ser oferecida na modalidade à distância.

Pesquise sobre a reforma do ensino médio e discuta: em que medida essas mudanças beneficiam ou dificultam a educação inclusiva?

Trabalho colaborativo entre o professor de AEE e o professor da sala de aula comum

Para encerrar esta seção, acreditamos que, nos diversos exemplos citados ao longo do texto, ficou explícito que o professor do **Atendimento Educacional Especializado (AEE)** não trabalha sozinho, nem deve ser considerado o responsável principal pela aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial. Como a legislação indica, é preciso que o **AEE** integre o projeto político pedagógico da escola, e que se organizem horários e espaços para que a parceria entre os docentes e a equipe gestora das unidades escolares tenham condições de acontecer na prática cotidiana, ou seja, na

realização de planejamentos conjuntos, na participação do professor do AEE nos espaços de discussão coletiva da escola e na elaboração de projetos interdisciplinares, entre outras oportunidades.



Assimile

Nesta seção, abordamos por meio de exemplos práticos como o **Atendimento Educacional Especializado (AEE)** acontece ao longo da **educação básica** em suas diferentes etapas (**educação infantil, ensino fundamental e ensino médio**), sempre de forma **transversal e não substitutiva**. Concluímos também que a articulação entre os professores do AEE e da sala de aula comum é imprescindível para que o AEE integre de fato o **projeto político pedagógico** da escola e trabalhe no momento da inclusão, a partir da concepção social da deficiência, como é preconizado pela legislação brasileira, afastando-se da visão clínica e dos pressupostos da integração.

Sem medo de errar

Na situação-problema da seção, vimos mais um aspecto da questão dos recursos para a remoção de barreiras para a aprendizagem de pessoas com deficiência, ao sabermos detalhes sobre o processo de transcrição dos textos que Josias utilizava na aula. Observem que Josias, apesar de cego, não domina o braile. Dessa forma, seu acesso ao conteúdo das aulas é basicamente ouvindo os textos.

É interessante pensar nisso. Apesar da sinalização em braile do espaço ser uma das ações promovidas pela universidade, ela pouco adiantava para o Josias. Isso nos leva a concluir que cada caso é único, e deve ser estudado pela escola e pela universidade em suas particularidades.

Outro recurso disponibilizado para Josias foi o programa de tutoria, por meio do qual qualquer aluno da graduação poderia contar com o auxílio de um tutor para a orientação dos seus estudos. Esse exemplo é bom para reforçarmos que os recursos que beneficiam alunos com deficiência, e que até tenham sido pensados inicialmente para alunos e alunas com deficiência, também podem ser oferecidos para alunos sem deficiência.

Aqui é preciso fazer o alerta de que não se trata de tratar todos de forma “igual”, mas sim de atender aos alunos de acordo com os apoios específicos que precisam para acessar os conteúdos escolares. Alunos videntes não têm necessidade de audiodescrição. Portanto, esse recurso é dispensável para eles, ao mesmo tempo em que é imprescindível para Josias. Alunos videntes e

cegos, entretanto, podem se beneficiar de uma tutoria durante o curso, ainda que o tipo de apoio que ambos irão receber possa ser bem diferente. Dessa forma, queremos enfatizar que a questão não está no recurso em si, mas no obstáculo que ele ajuda a transpor.

Outro aspecto que se destaca quando tomamos contato com as questões presentes ao longo da graduação de Josias são os caminhos da educação inclusiva na educação básica. Como já discutimos anteriormente, a presença de Josias não seria uma surpresa para a universidade se mais alunos com deficiência tivessem acesso ao ensino superior.

Ao longo desta seção, nos dedicamos a compreender a organização da educação especial na educação básica como estratégia para garantir a aprendizagem de sucesso para alunos público-alvo da educação especial, refletindo como a efetivação de um sistema educacional inclusivo afeta positivamente a vida dos estudantes **com e sem deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades**.

Como destacamos em outras ocasiões, a ideia de remoção de barreiras para a aprendizagem é fundamental para efetivar a inclusão de todo o alunado e aprimorar o sistema de ensino como um todo. No que se refere à educação básica, é importante refletir sobre o tipo de barreira que é encontrada em cada uma de suas etapas para os alunos com e sem deficiência, transtorno do espectro do autismo ou altas habilidades. Por exemplo, a exigência de concentração supostamente adequada à idade em detrimento de estratégias pedagógicas que utilizem o corpo e de recursos didáticos concretos e lúdicos, aliada à opinião por parte do professor de que determinados estudantes não aprendem, implica na dedicação pedagógica parcial a esses alunos, e se concretiza como barreira relacional. É importante observar que não são apenas os alunos com alguma deficiência que se beneficiariam dessa mudança estratégica de percepção e atitude, mas sim toda a turma, o professor e a escola. Ou seja, a educação inclusiva fundamenta-se numa mudança de paradigma, na qual as atividades didáticas propostas possibilitam diversos tipos de participação e investem no engajamento de todos e todas em processos de aprendizagem significativos.

Dessa forma, podemos concluir que maneiras de ensinar diversificadas e um currículo mais flexível, que é diferente de um conteúdo facilitado, favorece a participação bem-sucedida de alunos e alunas público-alvo da educação especial nos níveis mais básicos da educação, além de contribuir para diminuir sensivelmente nossos índices de repetência e evasão escolares de maneira geral, possibilitando que o Brasil cumpra o que está disposto em nossa Constituição Federal.

Estudantes do ensino médio criam kit para ensinar física a colega cego

Descrição da situação-problema

Vamos ler o seguinte relato de experiência feito pelo professor Bruno:

“ A chegada de André* ao ensino médio, em 2015, marcou o início de um processo de transformação da minha prática pedagógica na escola Professor Nagib Coelho Matni, em Belém (PA). Cego de nascimento, o estudante passou a frequentar minhas aulas de física, o que me despertou para a questão: como garantir que uma pessoa com deficiência visual aprendesse a disciplina? Compartilhei a dúvida com toda a turma, provocando discussões sobre inclusão social, equidade e igualdade. Desse diálogo entre os adolescentes, tivemos a ideia de confeccionar materiais para que o colega pudesse compreender conceitos de óptica por meio do tato. [...]

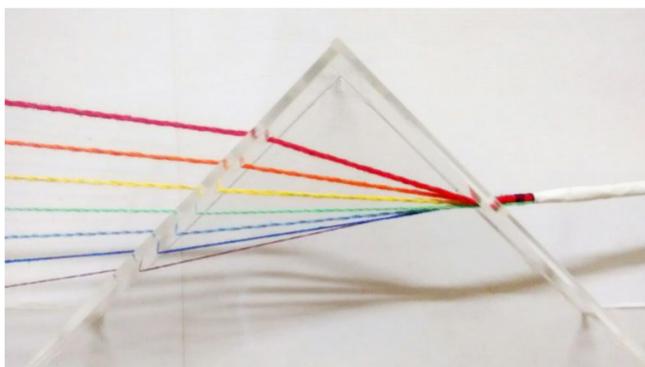
Sou professor de física na unidade. Durante o desenvolvimento do projeto, procurei fazer com que os estudantes fossem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, incentivando-os a pesquisar e estudar por conta própria e a trabalhar em conjunto. Da concepção à confecção dos produtos educacionais, todo processo criativo foi conduzido por eles. [...]

Para desafiá-los a buscar soluções, as aulas teóricas de óptica foram dadas com todos vendados. Sem contar com a visão, eles perceberam como a presença de poucos recursos sonoros e táteis tornava difícil a compreensão da matéria. Após esse contato com a disciplina a partir da perspectiva de uma pessoa que não vê, os alunos concluíram que eles mesmos poderiam criar mecanismos para que o colega aprendesse. [...]

Após a etapa de pesquisa, os estudantes começaram a produzir os objetos de aprendizagem, usando materiais reutilizáveis ou de baixo custo. Além de fazer parte de um dos grupos, André foi responsável pelos testes de qualidade de todos os produtos. Com isso, estive em contato com toda a turma, avaliando se os recursos criados atendiam à proposta de ensinar fenômenos ópticos sem a necessidade de recorrer à visão.

Refração, dispersão da luz e formação das cores

Sobre uma base, os estudantes montaram um prisma, usando placas translúcidas. Como cada cor tem seu próprio comprimento de onda e frequência, linhas de diferentes texturas foram usadas para serem as cores. O vermelho, por exemplo, possui o maior comprimento de onda e, por isso, foi representado por um cordão grosso. Já o violeta, com comprimento menor, foi retratado por um fio fino. Antes de passar pela primeira lâmina de acrílico, as diversas linhas foram unidas e encapadas. Esse “fio” formado pela união das cores retrata a luz branca. Ao passar pelo prisma, ocorre o fenômeno da dispersão e as cores saem separadas do outro lado da estrutura. (SANTOS, 2017)



Fonte: <https://diversa.org.br/wp-content/uploads/2018/10/fisica-optica-2-768x432.jpeg>. Acesso em: 27 fev. 2019.

Considerando o relato da experiência sobre ensino de conceitos de ótica para um aluno do ensino médio, como você entende a participação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nessa etapa da educação básica?

Resolução da situação-problema

Observamos no relato que o professor da sala de aula comum, em parceria com os alunos da turma, mobilizou-se para pesquisar e construir materiais que viabilizaram o ensino dos conceitos de ótica a um aluno cego – o que, num primeiro momento, poderia parecer extremamente complexo dado que ótica está relacionada ao sentido visual. Percebemos que a mobilização do professor e estudantes para resolver a situação-problema teve como um dos objetivos provocar que eles próprios pesquisassem os recursos necessários de forma autônoma, indicando que o envolvimento de todos de maneira

participativa é fundamental para a prática inclusiva e que os objetivos de aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial são os mesmos da turma. Como a tarefa de disponibilizar os conteúdos curriculares, no caso a ótica, está cotidianamente nas mãos do professor da turma, ele pode ou não requerer apoio dos demais atores escolares. Na situação-problema estudada, ainda que o contexto envolvesse um estudante cego, ele optou por mobilizar a turma chamando para uma construção coletiva de saberes. Ou seja, não houve a participação direta do professor do AEE, que poderia contribuir com a proposta caso fosse demandado.

Faça valer a pena

1.

“ A escola Clarisse Fecury conseguiu desenvolver um modelo de ensino que dialoga intimamente com a concepção de educação inclusiva adotada pelo Ministério da Educação do Brasil. O compromisso com o acolhimento das diferenças começa no projeto político-pedagógico (PPP), desdobra-se nas ações de planejamento, na prática em sala de aula e no processo de avaliação dos estudantes. Sua diretora, Iran Saraiva, exerce uma liderança capaz de mobilizar a comunidade em torno da escola e estabelecer articulações com o poder público e organizações da sociedade civil. [...] “Dona Iran, a senhora aceita meu filho de volta?” Foi com esta pergunta que Maria da Silva Bezerra, mãe de Sávio, abordou a diretora em janeiro de 2011. A escola acabara de voltar das férias e estava em período de matrículas. Assim como outras mães, o objetivo de Maria era garantir uma vaga para seu filho. Iran ficou surpresa e, ao mesmo tempo, indignada ao tomar conhecimento dos fatos que justificavam a angústia de Maria. Sávio tinha sido estudante da escola Clarisse Fecury no ano anterior. Por ter nascido com paralisia cerebral, utilizava uma cadeira de rodas e precisava de auxílio para se locomover. Para tentar reduzir as dificuldades de transporte, Maria decidiu transferi-lo para uma unidade escolar situada nas redondezas de sua residência. Apesar de o modelo de educação inclusiva estar vigente na rede pública de ensino de Rio Branco [Acre] desde 2004, Sávio não foi bem recebido nessa segunda escola. Conforme Maria relata: “A gente estava na mesma luta, numa escola bem mais próxima só que a dificuldade era maior, devido assim, até mesmo, a falta de interesse da escola. E a gente lutou, batalhou só que não deu certo. Aí foi quando eu resolvi voltar para cá”. Iran não teve dúvidas e rematriculou Sávio em

uma turma do 1º ano do ensino fundamental. Com a intenção de propiciar um ambiente favorável ao seu acolhimento, buscou apoio do poder público local e conseguiu viabilizar a presença de um cuidador, capacitado pela área da saúde, para dar suporte às atividades diárias de Sávio. Além disso, o educando passou a receber atendimento educacional especializado (AEE) em horários complementares ao período em que frequenta a sala de aula regular. Segundo sua mãe “...aqui a diferença que eu vejo é em relação a todo mundo; recebe com carinho ele”.

Atualmente, Maria leva Sávio para a escola todos os dias por meio de uma bicicleta adaptada com uma cadeira soldada no guidão. Iran sente-se bastante incomodada com as dificuldades dessa natureza enfrentadas por várias famílias. Apesar de seu empenho junto ao poder público, o transporte de estudantes com limitações motoras continua sendo uma questão não resolvida. (MENDES; MACEDO, 2011, [s.p.]

Em relação ao AEE oferecido para alunos no ensino fundamental, pode-se afirmar que:

- a) Sem a presença de um cuidador, o aluno não tem como frequentar o AEE.
- b) A matrícula do aluno na escola mais próxima de sua residência é a melhor forma de garantir o acesso ao AEE.
- c) O compromisso com o acolhimento das diferenças começa no projeto político-pedagógico (PPP), no qual está delineado como o AEE será desenvolvido na escola.
- d) Caso o aluno não frequentasse o AEE durante o período de aula, não teria como vir no período contrário, devido à falta de transporte, um grave problema detectado pela diretora.
- e) Para as famílias, a proximidade da escola à residência é o critério prioritário de seleção na hora de matricular um filho com deficiência.

2. “Dados do Censo Escolar 2012 indicam que estão regularmente matriculadas nos centros municipais de educação infantil de Vitória/ES, 90 crianças com comprometimento no desenvolvimento na faixa etária de zero a três anos, sendo que a maior parte é diagnosticada como deficiência intelectual (29 crianças), deficiência física (17) e autismo infantil (14). [...] Um primeiro aspecto que se destaca nas falas dos profissionais relaciona-se às graves deficiências na formação dos profissionais que lidam diretamente com as crianças de zero a três anos que

apresentam indícios de ser público alvo da educação especial, principalmente no que se refere aos conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil. De acordo com falas dos profissionais, a Educação Especial no Município de Vitória vive hoje o que Santos (2010) nomeia como um “momento embrionário”, uma vez que a SEME [Secretaria Municipal de Educação] tem investido em formações continuadas de pedagogas, professoras e assistentes da educação infantil com vistas à superação das deficiências dos conhecimentos construídos na formação inicial. Quando indagados acerca das especificidades do atendimento educacional especializado para as crianças de zero a três anos que apresentam indícios de ser público alvo da educação especial, embora todos reconheçam a importância de conhecer o processo de inclusão escolar do referido público e suas implicações, somente dois dos profissionais entrevistados demonstraram conhecimentos referentes à temática. Em relação às experiências consolidadas acerca do atendimento educacional a essas crianças, apenas um dos entrevistados soube relatar uma situação vivida em um centro municipal de educação infantil de Vitória. No entanto, foi informado que não existe ainda uma discussão voltada especificamente para as especificidades das crianças de zero a três anos que apresentam indícios de ser público alvo da educação especial. (OLIVEIRA, 2012)

Considerando-se as características da oferta do AEE para a faixa etária de 0 a 3 anos, pode-se dizer que:

- a) O professor do AEE deve estar articulado com o professor da creche, e não atender a criança em período contrário, o que seria uma ação de estimulação precoce.
- b) Devido ao desconhecimento dos profissionais da creche acerca do público-alvo da educação especial, é importante o encaminhamento a serviços de estimulação precoce da saúde.
- c) A creche deve oferecer serviço de estimulação precoce pelo professor do AEE, o que diminuiria a demanda por esse tipo de atendimento junto aos serviços de saúde.
- d) A falta de conhecimento dos professores da creche sobre o público-alvo da educação especial reitera a importância do AEE nessa faixa etária.
- e) A inclusão escolar seria facilitada caso os professores da creche reconhecessem sua importância em relação ao público-alvo da educação especial.

3.

“ A proposta de ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, a primeira questão a ser discutida, é referenciada no texto da nova Lei nº 13415/17, quando traz como afirmação que o ensino em tempo integral será implantado de forma gradual. [...] Contudo, a grande preocupação está na falta de segurança sobre os investimentos para a ampliação deste tempo, já que, está previsto, somente, um investimento inicial para as escolas que aderirem à política de tempo integral. O que torna mais preocupante ainda, é que, de acordo com o texto da Lei, esse investimento dependerá da disponibilidade orçamentária do país (que, diante da aprovação, no mesmo governo, da PEC 241, deixa algumas incertezas sobre o financiamento da educação – pelo menos nos próximos vinte anos). [...]

Sobre estas questões que propiciam discussões sobre a ampliação do tempo, há uma, talvez a mais importante, bastante discutida por estudiosos e que ganha destaque diante da situação vivida no país: não existe uma relação direta entre extensão do tempo escolar e melhoria da qualidade do ensino (CAVALIERI, 2014), (SANTOS, 2009). Na visão destes autores, elevar o tempo de permanência dos alunos não significa, necessariamente, melhoria no ensino. Além do tempo estendido faz-se necessário a garantia de outras condições, como formação profissional, adequação do espaço físico, organização da proposta pedagógica, mudanças nas práticas pedagógica, entre outros. [...]

Ao analisar estas questões, Moll (2014), afirma que essas práticas escolares, baseadas no aumento de tempo de permanência dos alunos devem estar complementadas com uma série de ações, entre elas: a) acompanhamento pedagógico e interdisciplinar, b) a combinação de atividades recreativas, esportivas e culturais e c) ao fomento da articulação da escola com diferentes espaços educativos, culturais e esportivos. Concordando com a autora sobre a necessidade de outros elementos associados à extensão do tempo, e, considerando a tímida tradição história que o Brasil tem com o tempo integral na escola (CAVALIERI, 2014), inclusive no ensino médio, essas discussões se fazem pertinentes, sobretudo, quando afetam uma grande parcela de alunos que não podem permanecer mais tempo na escola. Pois são aqueles que estudam e trabalham, e que, inclusive, contribuem e/ou garantem as despesas de casa. (CORREA; GARCIA, 2018)

Refletindo a partir dos pontos destacados pelas autoras sobre a ampliação do tempo de permanência de alunos do ensino médio na escola, considerando os alunos público-alvo da educação especial neste nível de ensino, pode-se dizer que:

- a) O Atendimento Educacional Especializado não poderá mais ser oferecido, pois apenas pode ser feito em período contrário.
- b) O aumento do tempo de permanência na escola dos alunos público-alvo da educação especial poderá fazer com que não consigam acompanhar as aulas.
- c) A proposta pedagógica deve ser revista no caso do aumento do tempo de permanência na escola, o que poderá beneficiar alunos público-alvo da educação especial.
- d) Ao instituírem práticas de acompanhamento pedagógico e interdisciplinar condizentes com o aumento do tempo de permanência na escola, os sistemas poderão incluir o Atendimento Educacional Especializado, garantindo qualidade na aprendizagem do alunado usuário desse atendimento.
- e) Os alunos que trabalham, inclusive aqueles que são públicos da educação especial, podem ser prejudicados caso se aumente o tempo de permanência na escola.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. Adesão ao Programa Escola Acessível vai até 9 de novembro. **R7**. 23 out. 2018. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/adesao-ao-programa-escola-acessivel-vai-ate-9-de-novembro-23102018>. Acesso em: 24 out. 2018.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

BRASIL. **Diretrizes de estimulação precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor**. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, 2016. Disponível em: <http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2016/novembro/34/Diretrizes-de-estimulacao-precoce.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2019. 14 nov. 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11.429, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação (MEC) *et al.*, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 27 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Palácio do Planalto, Casa Civil, Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 26 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Palácio do Planalto, Casa Civil, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 26 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. Brasília, DF: Palácio do Planalto, Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 13 out. 2018.

BRASIL. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria Executiva; Secretaria de Educação Especial *et al.*, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 26 fev. 2019.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2019. 13 out. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 26 fev. 2019.

BRASIL. Tecnologia Assistiva. Brasília, DF: Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. CORDE, 2009. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/tecnologia-assistiva>. Acesso em 1 nov. 2018.

CAVALCANTE, M. Avaliação técnica da Meta 4 prevista no PNE (Nota técnica MEC/Secadi/2011). **Inclusão já**. 22 ago. 2011. Disponível em: <https://goo.gl/k1MeyF>. Acesso em: 20 out. 2018.

CORRÊA, S. de S.; GARCIA, S. R. de O. “Novo ensino médio: quem conhece aprova!” Aprova? **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v.13, n.2, p. 604-622, abr./jun. 2018. p.612-614.

CUNHA, A. da S.; LIMA, E.; FERNANDES, R. de A. Cantiga da “Dona aranha” inspira atividades de movimento na educação infantil. **Diversa**, São Paulo, 30 jun. 2017. Disponível em: <https://diversa.org.br/relatos-de-experiencia/cantiga-da-dona-aranha-inspira-atividades-de-movimento-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 27 fev. 2019.

DIVERSA. A Inclusão que Muda a Vida dos Professores. Instituto Rodrigo Mendes. 2018. Disponível em: <https://diversa.org.br/a-inclusao-que-muda-a-vida-dos-professores/>. Acesso em: 27 fev. 2019.

GOMES, L. *et al.* Com apoio do AEE, professoras flexibilizam atividades para estudante autista. **Diversa**. São Paulo. Publicado em 24 jun. 2016. Disponível em: <https://diversa.org.br/relatos-de-experiencia/com-apoio-ae-professoras-flexibilizam-atividades-para-estudante-autista/>. Acesso em: 27 fev. 2019.

GONZALEZ, T. O caso da Universidade Federal do ABC – ABC Paulista. **Diversa**. Publicado em 24 mar. 2015. Disponível em: <https://diversa.org.br/estudos-de-caso/o-caso-da-universidade-federal-do-abc-abc-paulista-sao-paulo-brasil/>. Acesso em: 27 fev. 2019.

LOPES, G. Fogo amigo na inclusão de estudantes com deficiência? **Carta Capital**, [S.l.]18 jul. 2018. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/fogo-amigo-na-inclusao-de-estudantes-com-deficiencia/>. Acesso em: 26 fev. 2019.

MACHADO, M. C. Escolas terão dez mil salas de recursos multifuncionais. **Portal MEC**, Brasília, DF, 26 maio 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/13562-escolas-terao-dez-mil-salas-de-recursos-multifuncionais>. Acesso em: 26 fev. 2019.

MANTOAN, M. T. E. A educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar. **Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp**, Campinas, [s.d.]. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em: 26 fev. 2019.

MENDES, R. H. Ensino médio inclusivo: boas práticas são agulha no palheiro? **Diversa**. São Paulo. Publicado em 1 jun. 2018. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/ensino-medio-inclusivo-boas-praticas-sao-agulha-palheiro/>. Acesso em: 27 fev. 2019.

OLIVEIRA, C. C. OLIVEIRA, I. M. Educação especial para crianças de zero a três anos: um desafio possível. *Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ.*, Vitória, v. 18, n. 1, jan./jun. 2012.

PEREZ, F. Crianças com deficiência intelectual ainda têm dificuldades de inclusão. **R7**. 12 out. 2018. Disponível em: <https://noticias.r7.com/sao-paulo/criancas-com-deficiencia-intelectual-ainda-tem-dificuldades-de-inclusao-12102018>. Acesso em: 23 out. 2018.

SANTOS, B. R. P. Estudantes do ensino médio criam kit para ensinar física a colega cego. **Diversa**. São Paulo. Publicado em 27 out. 2017. Disponível em: <https://diversa.org.br/relatos-de-experiencia/estudantes-do-ensino-medio-criam-kit-para-ensinar-fisica-colega-cego/>. Acesso em: 27 fev. 2019.

SANTOS, M. C. D. dos. Marcos legais da educação infantil inclusiva. **Diversa**. São Paulo, 15 jul. 2016. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/marcos-legais-da-educacao-infantil-inclusiva/>. Acesso em: 27 fev. 2019.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. de C. R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2010.

SILVA, R. H. dos R. Produção do conhecimento em educação especial e inclusiva no Brasil: constituição, desafios e perspectivas. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – UNICAMP*, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Disponível em: <https://goo.gl/s4NSsj>. Acesso em: 27 fev. 2019.

SOROBAN: calculadora para pessoas com deficiência visual. **Bengala Legal**. 5 set. 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/soroban>. Acesso em: 27 fev. 2019.

SOUZA, A. J.; SOUZA, A. C.; NASCIMENTO K. Para se aproximar de comunidade, escola realiza tarde de atividades no parque. **Diversa**, 22 jun. 2018. Disponível em: <https://goo.gl/6xjtZ4>. Acesso em: 27 fev. 2019.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. N. Go. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, vol. 95, n. 239. Brasília, jan./abr. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 27 fev. 2019.

Unidade 4

Escola para todos: gestão e estratégias pedagógicas em foco

Convite ao estudo

Caro aluno, ingressamos agora na quarta e última unidade do nosso curso. Neste momento, direcionaremos nosso estudo aos aspectos pedagógicos relacionados à educação inclusiva, trazendo a discussão definitivamente para o contexto da sala de aula, de maneira a articular os fundamentos do tema com os desafios cotidianos dos professores que aí atuam. Entendemos que esse é o grande desafio da disciplina: a transposição para a prática dos conceitos apresentados, analisados e esmiuçados ao longo das seções, de forma a apoiar os futuros educadores a realizarem suas tarefas educativas com sucesso.

Nesta unidade, objetivamos que você construa novas estratégias para lidar com os conteúdos curriculares, ampliando seu repertório de práticas pedagógicas, para que elas possam estar sempre voltadas a garantir os direitos de aprendizagem de todos os alunos. Como resultado desse processo, esperamos que compreenda nosso papel fundamental na construção de uma escola inclusiva por meio da adoção de práticas pedagógicas intencionais e de relações cotidianas que considerem todos e cada um dos estudantes, sem discriminação.

Nessa nova etapa de nosso caminho, compartilharemos a experiência de uma escola preocupada com a educação inclusiva de uma maneira que vai além dos alunos público-alvo da educação especial, procurando abranger todos os profissionais e comunidade escolar. Acompanhe a descrição dessa experiência a seguir, conforme Gentilin (2016).

“O Colégio Estadual Igléa Grollmann, localizado em uma área central do município de Cianorte (PR), atende a cerca de mil alunos do ensino fundamental e médio, nos períodos matutino, vespertino e noturno. Conta com 106 profissionais, entre professores, gestores e profissionais de apoio e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), entre outros. Com um ambiente tão diverso, a escola procura estar sempre atenta a manifestações de bullying e preconceito, e criou o projeto *Diversidade* para abordar esses temas.

No final de 2013, a escola soube que no ano seguinte receberia dois alunos com deficiência. Então, realizou várias reuniões para analisar o perfil das turmas nas quais os inseriria. Então, em 2014, Maria Clara, que tem síndrome de Down, passou a frequentar uma classe do 9º ano, no período da manhã; e Luan, que apresenta transtorno do espectro autista (TEA), foi matriculado em uma sala do 6º ano, no turno vespertino. Preocupada com um possível olhar preconceituoso que a comunidade escolar poderia lançar sobre essas pessoas, a equipe decidiu intensificar as atividades de formação crítica e cidadã das crianças e adolescentes. Selecionou conteúdos curriculares relacionados a temas como preconceito, etnocentrismo, segregação e bullying para desenvolver ações que os levassem a refletir sobre a diversidade.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual Igléa Grollmann se pauta na ideia de que os educadores devem exercer o papel de mediadores do processo de desenvolvimento humano, de modo que, mediante a apropriação de conteúdos escolares, os estudantes sejam capazes de refletir e analisar fenômenos do mundo, dos grupos sociais e de si mesmos. O projeto foi desenvolvido de forma coletiva entre professores e equipe gestora, e teve como objetivos estimular novas práticas atitudinais com o intuito de facilitar a convivência no contexto escolar, aprender conceitos científicos sobre preconceito, discriminação, segregação e etnocentrismo e relacioná-los com atitudes cotidianas, respeitar as diferenças, compreender as consequências do bullying, minimizar o preconceito e discriminação no cotidiano e desenvolver o senso crítico dos alunos para que se fortaleçam como sujeitos sociais. (adaptado de GENTILIN, 2016)



Refleta

O Colégio Estadual Igléa Grollmann, ao saber que receberia alunos com deficiências, intensificou seu projeto pré-existente de debate sobre bullying e preconceito. Você concorda que ações que envolvem a escola como um todo beneficiam as situações individuais de alunos com deficiência que frequentam uma escola comum?

Para apoiar esse diálogo entre teoria e prática, na primeira seção dessa unidade, abordaremos a universalização do acesso ao currículo e a garantia de aprendizagem para todos, destacando a função social da escola e o papel dos educadores na consolidação de uma cultura inclusiva. Estudaremos

os conceitos de adaptação e flexibilização curricular e conheceremos um pouco mais sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), importante documento orientador dos currículos escolares. Por fim, falaremos sobre a importância de a educação inclusiva estar contemplada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada escola.

Na segunda seção, nosso foco será a gestão participativa e sua importância para efetivação de uma escola inclusiva. Ampliaremos esse conceito, investigando como a comunidade escolar e as famílias podem ser parceiras importantes no caminho de consolidação de uma cultura escolar que não deixa ninguém de fora. Inscrevendo a instituição escola como parte de um determinado território, refletiremos sobre possíveis articulações voltadas à necessária organização em redes de apoio. Além desse olhar ao entorno, estudaremos um ponto crucial para a inclusão ser bem-sucedida: a gestão da sala de aula para as diferenças.

Na terceira e última seção, chegaremos ao ponto nevrálgico desse percurso formativo: o das estratégias pedagógicas como instrumentos potentes de transformação das relações de ensino que operacionalizam o objetivo educacional de não deixar ninguém sem acesso ao direito à aprendizagem. Para nos auxiliar, percorreremos o conceito de desenho universal para a aprendizagem, enfatizando exemplos práticos em sala de aula, espaço onde a educação inclusiva acontece cotidianamente. Também discutiremos a importância de considerar as múltiplas inteligências como base para uma avaliação a serviço da promoção da inclusão escolar, afastando-se dos momentos de segregação ou exclusão.

Bons estudos!

Universalização do acesso ao currículo e garantia de aprendizagem para todos

Diálogo aberto

Desejamos as boas-vindas à primeira seção da Unidade 4, na qual abordaremos a universalização do acesso ao currículo e garantia de aprendizagem para todos. Como já vimos, a educação inclusiva é uma diretriz cujo objetivo é a escola poder atender a todos os alunos, sem discriminação – alinha-se, portanto, à perspectiva de uma escola fundamentalmente democrática.

Nesta seção, retomaremos a função social da escola, destacando o papel dos educadores na educação inclusiva como decisivo para a sua efetiva implantação.

Para nos acompanhar nesse percurso, contaremos com a experiência do Colégio Estadual Igléa Grollmann, que já nos foi apresentada no início da unidade. Vejamos mais algumas informações a respeito, seguindo o relato de Gentilin (2016):

No projeto Diversidade, foram abordados de forma interdisciplinar temas como preconceito, etnocentrismo, segregação e bullying.

Para a turma da Maria Clara, foram trabalhados conceitos de História, Sociologia e Biologia com o intuito de quebrar paradigmas com relação a pessoas com síndrome de Down. Foram abordados temas como conflitos culturais do extremo Oriente nos séculos XII a XX, invasões bárbaras, evolucionismo, darwinismo social e genética.

A autora continua, e explica que:

“ Durante as aulas de História, foram propostas as seguintes discussões: por que os mongóis medievais eram considerados bárbaros? O que significam os conceitos de barbárie, civilização e preconceito? O que você entende pelos termos mongol e mongoloide? Por que esses termos foram utilizados para denominar a síndrome de Down? Se apresentamos semelhanças e somos da mesma espécie biológica, por que somos geneticamente diferentes uns dos outros e “organizados” em diferentes “raças”?

Os tópicos levantados durante essas discussões foram abordados por outros docentes. Em Geografia, explorou-se o espaço e o território da Mongólia. Em Ciências, foram aprofundados tópicos

sobre DNA com discussões sobre a Trissomia 21. Nas aulas de Matemática, a educadora utilizou as estatísticas de pessoas com deficiência no Brasil para falar sobre tratamento da informação. Em língua portuguesa, os estudantes fizeram a leitura, interpretação e reescrita dos contos “A vida íntima de Laura” e “A vendedora de fósforos”, de Clarice Lispector. Por fim, para as atividades de educação física, os professores elaboraram jogos colaborativos e de socialização. (GENTILIN, 2016, [s.p.]



Refleta

Você acha importante a escola ter uma política para pessoas com deficiências expressa de forma clara no seu Projeto Político-Pedagógico (PPP)? Como isso poderia ajudar os profissionais da educação a reconhecerem necessidades específicas do público-alvo da educação especial? Qual a sua opinião sobre o envolvimento das várias disciplinas do currículo em temas relacionados transversalmente às deficiências?

Para dar mais consistência prática ao perfil da escola para todos, vamos discutir os conceitos de adaptação e flexibilização curricular e conhecer mais sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). São temáticas importantes para repensarmos o currículo à luz da filosofia inclusiva. Por fim, falaremos sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento norteador das práticas e metas escolares e, enquanto tal, um importante registro dos compromissos que a escola assume com a educação inclusiva.

Não pode faltar

Função social da escola e o papel dos educadores na educação inclusiva

Quando falamos em educação inclusiva, a ideia de uma escola que atenda a todos os alunos, sem exceções, é um princípio fundamental. Escola para todos é uma expressão que remete à universalização do ensino, ou seja, uma escola na qual cem por cento da população na faixa etária atendida esteja regularmente matriculada, frequentando todas as atividades e obtendo sucesso na aprendizagem.

A noção de que todas as crianças devem estar na escola, em termos históricos, é recente. Lembremos que a escola pública como a conhecemos hoje se estrutura na Europa na passagem do século XIX ao XX, motivada pela necessidade de ampliar o acesso da população à educação com vistas a obtenção de

mão de obra mais qualificada para sustentar a revolução industrial em pleno andamento. Ainda que a escola pública tenha sido criada com o objetivo declarado de atender a toda a população, a história nos mostra que essa intenção sempre foi marcada por profundas diferenças. Do ponto de vista social e econômico, a escola que tinha como público efetivo as classes mais abastadas oferecia um tipo de ensino diferente daquele voltado para as camadas populares e, ainda assim, ficaram fora dessa iniciativa os miseráveis e os negros (PEREIRA; FELIPE; FRANÇA, 2012). Segundo Tafner (2018, p. 287),

“Somente a partir da década de 1940 – portanto, há pouco mais de setenta anos –, cria-se no país uma rede mínima para atender a requisitos rudimentares de educação básica para a população. Durante décadas do século passado, a rede pública era insuficiente para atender à demanda de matrícula, o que só foi superado na década de 1990, ou seja, há aproximadamente vinte anos.

Em relação às pessoas com deficiência, estudamos anteriormente que as primeiras iniciativas voltadas a esse público foram marcadas pelo assistencialismo e por uma visão médica e clínica da deficiência. Na década de 1950, as escolas especiais mantidas por instituições como as APAEs (Associação de Pais e Amigos do Excepcional) ofereciam as únicas ações educativas para esse público. Muitos, porém, ficavam fora dessas instituições, e, não raro, eram abrigados em asilos. Mesmo quando, excepcionalmente, eram matriculados em escolas comuns, os alunos com deficiências geralmente ficavam segregados em classes especiais, sem uma convivência efetiva com os demais alunos e alunas.

Alimentada pela ideia da educação para o trabalho, a educação brasileira cresce. Era uma área defendida nos governos Vargas e posteriores, entre as décadas de 1930 e 1960, por ser considerada estratégica para o desenvolvimento nacional. Em 1964, mesmo após o golpe militar no Brasil, essa política se mantém, buscando a ampliação do acesso da população à escola. A educação brasileira adquire, nesse movimento, fortes características tecnicistas. Por exemplo, as escolas de segundo grau se voltam à formação para o trabalho, enquanto a universidade permanecia como reduto de formação de uma elite. A taxa de analfabetismo no país era alarmante, o que denunciava pontos frágeis da escola pública (BARBOSA, 2012).

Com o processo de redemocratização na década de 1980 e a instauração da Assembleia Constituinte que resultou na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), esse cenário começa gradualmente a mudar. A Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, reitera que os governos dos países signatários devem estar comprometidos com

a garantia da educação para toda a população, incluindo o público com deficiência.

A Constituição do Brasil de 1988, alinhada aos documentos mais atualizados na perspectiva dos direitos humanos, referencia políticas públicas nacionais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990. Nesse sentido, se, anteriormente, era considerado comum que uma criança sem recursos financeiros abandonasse os estudos para trabalhar e auxiliar sua família, isso começa a ser questionado e acompanhado de forma mais efetiva, no sentido de garantir mecanismos de proteção à criança, monitorando, por exemplo, a frequência à escola.

Atualmente, cerca de 90% das crianças, adolescentes e jovens em idade escolar estão de fato matriculados em estabelecimentos de ensino, exceto no ensino médio, em que esse percentual cai para 75% (TAFNER, 2018). Os números evidenciam progressos, ainda que estejam aquém do esperado. No que se refere ao público-alvo da educação especial, como também já vimos, o número de matrícula desses alunos na escola comum tem crescido, superando as matrículas em escolas especializadas desde 2008. No entanto, em que pese os avanços, a continuar no ritmo atual de crescimento, a universalização do acesso dessas crianças e adolescentes à escola até 2024, preconizada pela meta 4 do Plano Nacional de Educação, não será atingida (MENDES; CONCEIÇÃO; MICAS, 2017).

Retomamos brevemente esse histórico para reiterar que a ideia de que a escola deve atender a todos os alunos é uma concepção recente e ainda precisa de esforços coletivos para ser cumprida integralmente. A educação brasileira, como estudamos ao longo do curso, é historicamente marcada pela segregação, por isso, reverter essa concepção para pagar dívidas históricas com a população não é um movimento trivial. Entretanto, a função social da escola que está estabelecida na Constituição Federal (BRASIL, 1988) nos dá segurança sobre qual o caminho escolhido pelo país para dar conta dessa missão.

Bueno aponta que “à escola foi delegada a função de formação das novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social” (2001, p. 5). O autor ressalta que, além disso, a escola cumpre o papel de espaço de convivência entre as crianças nas cidades densamente povoadas. Refletir sobre a função da escola nos conduz à conclusão de que crianças com diferenças significativas, ou seja, tendo ou não uma deficiência, como apontado na Declaração de Salamanca (1994), não podem ser excluídas do ambiente escolar, justamente pela vulnerabilidade de sua condição (crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas, refugiadas ou de minorias linguísticas e culturais, entre outras possibilidades).

Dessa forma, pensar uma escola em que todos podem estudar compõe o desafio de implantar uma educação inclusiva. Como nos lembra Bueno (2001, p. 3):

“ A ampliação/universalização do acesso ao ensino obrigatório no país é um fato; pode-se afirmar que, a partir da década de 60, foi se constituindo uma verdadeira escola de massas. Esse acesso generalizado à escola fundamental trouxe, é claro, um problema grave, qual seja, o da ampliação rápida da quantidade de alunos que passaram a frequentar a escola, que, por falta de uma política educacional que realmente privilegiasse a qualidade do ensino, foi atendida por meios, sobejamente conhecidos, que comprometeram o que havia sido construído em termos de qualidade de ensino: ampliação do número de turnos diários, ampliação do número de alunos por turma etc. Mas, além do impacto do crescimento quantitativo vertiginoso, a universalização do acesso à escola fundamental permitiu que crianças com condições pessoais, familiares, culturais e econômicas, que anteriormente eram excluídas por mecanismos de seletividade, passassem a frequentar a escola; fez aflorar, de forma incontestável, os problemas da seletividade escolar; e passou a ser objeto de preocupação tanto dos gestores das políticas quanto dos estudiosos e pesquisadores da educação nacional.

Nessa busca, o papel dos educadores se reveste de fundamental importância. A real inclusão desse alunado, bem como de outras parcelas da população, tem exigido que os educadores não procurem nesses alunos a causa do fracasso escolar. As teorias da “carência cultural” e dos “distúrbios de aprendizagem” (BUENO, 2001), que caracterizaram fortemente o discurso da escola, devem ceder lugar a uma nova compreensão da diferença em relação ao alunado da escola pública, para que seja superado o olhar classificatório e segregador, em prol de uma educação cujo foco seja a aprendizagem de sucesso de todos e de cada um.

Adaptação e flexibilização curricular: funções e aspectos diferenciais

Em 1997, são publicados no Brasil, pelo Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), com o objetivo de revisar os currículos até então vigentes, lançando uma nova proposta curricular para orientar o trabalho dos professores da educação básica (ensino fundamental, então do primeiro ao oitavo ano). No ano seguinte, são divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998). Segundo esse documento:

“As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno. (BRASIL, 1998, p. 32)

Observe que o lançamento em separado dessas publicações nos dá pistas da concepção de adaptações curriculares sobre o currículo para alunos público-alvo da educação especial. Ou seja: existe um currículo “normal”, que deve ser “adaptado” para os alunos que, por uma ou outra questão, não tem “condições” de segui-lo. Essa prerrogativa é perigosa, pois leva a escola a pressupor quais são os limites possíveis para a aprendizagem de determinado aluno, em vez de investir na sua potencialidade e avaliar os resultados em processo, readequando as metas. Ou seja: sem definir qual será o ponto de chegada logo na partida. Como afirma Paganelli (2017, [s.p.]):

“Mas o que são, afinal, as adaptações curriculares? Na maioria das escolas, essa expressão diz respeito à redução do conteúdo para alguns estudantes sob a alegação de que estes não têm condições de acessar o currículo comum como os demais. Mas essa não é a lógica da integração? A perspectiva inclusiva indica o direito de acessar o mesmo currículo. [...] a inclusão implica em oferecer uma mesma proposta ao grupo como um todo e, ao mesmo tempo, atender às necessidades de cada um, em especial daqueles que correm risco de exclusão em termos de aprendizagem e participação. Ou seja, o que pode (e deve) diferir são as estratégias pedagógicas e aspectos como complexidade, quantidade e temporalidade para acessar um mesmo currículo.

Pode-se afirmar que a ideia de flexibilização curricular se contrapõe à ideia de adaptações curriculares, trazendo em si a concepção do currículo não como algo rígido, do qual se retiram partes, mas instrumento aberto e

flexível, que se articula com a realidade dos estudantes em cada escola. Isso se reflete sobretudo nas formas de avaliação, que se tornam qualitativas e processuais, em vez de classificatória e excludente. Segundo Ropoli *et al.* (2010, p. 15):

“A avaliação contínua e qualitativa da aprendizagem, com a participação do aluno, tendo, inclusive, a intenção de avaliar o ensino oferecido e torná-lo cada vez mais adequado à aprendizagem de todos os alunos conduz a outros resultados. A adoção desse modo de avaliar com base na qualidade do ensino e da aprendizagem já diminuiria substancialmente o número de alunos que são indevidamente avaliados e categorizados como deficientes nas escolas comuns.

É fundamental atentar para esse alerta feito pelas autoras – a escola deve ser promotora da inclusão escolar, e não um dispositivo de segregação em que alunos são supostamente tomados como tendo deficiências se não reagem dentro do esperado em relação aos métodos tradicionais de ensino. Nesse sentido, é pertinente a crítica das autoras às adaptações curriculares (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 15-16, grifos das autoras):

“Ao contrário do que se pensa e se faz, as práticas escolares inclusivas não implicam um ensino adaptado *para alguns alunos*, mas sim um ensino *diferente para todos*, em que os alunos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e adaptações. A ideia do currículo adaptado está associada à *exclusão na inclusão* dos alunos que *não conseguem acompanhar o progresso dos demais colegas* na aprendizagem. Currículos adaptados e ensino adaptado negam a aprendizagem diferenciada e individualizada. O ensino escolar é coletivo e deve ser o mesmo para todos, a partir de um único currículo. É o aluno que se adapta ao currículo, quando se admitem e se valorizam as diversas formas e os diferentes níveis de conhecimento de cada um.

Por fim, é importante destacar que o currículo ideal é aquele que permite que as atividades sejam planejadas e oferecidas de modo que cada aluno possa abordá-las dentro das suas possibilidades e peculiaridades, sem que isso diminua a profundidade e impeça o acesso à temática apresentada. Por exemplo, ao estudar a poluição nas cidades, alunos que ainda não estão alfabetizados

podem desenhar, escolher fotos e terem escribas para registro das suas produções, enquanto outros podem fazer gráficos ou produzir texto. Observe que o tema é geral; o que difere é como cada aluno vai desenvolvê-lo e apresentá-lo.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC): implementação considerando o direito à aprendizagem de todos

A **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** foi aprovada pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017). A BNCC expressa-se pelo termo **direito de aprendizagem** para apontar que todas as crianças, adolescentes e jovens no Brasil têm direito a aprender, independentemente de sua localização geográfica e se estudam no sistema público ou particular de ensino. O documento traz em seu texto conceitos como habilidades, competências, campos, objetivos, direitos. Sua abordagem é mais detalhada, indicando o que os alunos devem aprender nos anos em que frequentam a escola, abrangendo desde a creche até o fim da educação básica, no ensino médio. Neste momento, os sistemas educacionais estão discutindo como a BNCC será implantada, tendo prazo até 2020 para efetivar as mudanças.

O processo de implantação da BNCC foi criticado pelos movimentos sociais do setor e pelos profissionais da educação e estudantes. Em relação ao público-alvo da educação especial, foi divulgado um **Manifesto da Sociedade Civil em Relação à Base Nacional Comum Curricular** (CAVALCANTE, 2018), publicado em 21 de março de 2018, em que se critica o uso da expressão “diferenciação curricular”, tanto por indicar que o alunado público-alvo deveria ter um ensino diferenciado em razão de sua deficiência, o que constituiria uma discriminação segundo a legislação brasileira, quanto por afirmar que essa expressão se encontra na Lei Brasileira de Inclusão, o que não procede. O manifesto também criticou a supressão de texto detalhado tratando do Atendimento Educacional Especializado que abordava, entre outros aspectos, ensino do sistema Braille, ensino do uso do Soroban, ensino do uso de recursos de tecnologia assistiva, ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa, entre outros.



Refleta

O texto a seguir foi extraído do *Manifesto da Sociedade Civil em Relação à Base Nacional Comum Curricular*:

“O termo “adaptação razoável” não se relaciona ao termo “diferenciação curricular” e, portanto, ambos não podem ser confundidos. Na literatura jurídica, o primeiro termo, citado na

LBI, é relativo ao Desenho Universal, ou seja, à garantia da acessibilidade em todos os âmbitos. Do ponto de vista pedagógico, a acessibilidade trata de garantir o acesso ao currículo comum a todos, por meio de estratégias, materiais, recursos e serviços que permitam ao estudante com deficiência participar de todas as atividades escolares junto com seus colegas.

Em total oposição a esse conceito de prática pedagógica inclusiva (respaldado teoricamente por inúmeras produções bibliográficas e vivenciado por milhares de educadores que lutam por uma escola para todos), está a ultrapassada e ultrajante “diferenciação curricular”. [...]

Jamais a diferenciação, seja ela de natureza curricular ou de qualquer outra natureza, pode ser usada para justificar “estar à margem”, fazer atividades “separadas”, “individualizadas”, “facilitadas”, “infantilizadas”, “limitadoras” e todos os demais termos que encerram o nefasto significado da diferenciação curricular. No mais, o ensino de pessoas com deficiência, do ponto de vista teórico, está respaldado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), documento orientador que, em momento algum, refere-se à necessidade de realizar diferenciações curriculares para o ensino inclusivo de pessoas com deficiência. (CAVALCANTE, 2018, [s.p.]

Considerando o que discutimos nessa seção à luz do texto apresentado, como você compreende o termo “adaptação razoável”?

Entendemos que toda a discussão que envolve a escola deve considerar a participação de profissionais da educação, alunos e suas famílias, de forma ampla e democrática, aplicando-se a mesma lógica a tudo o que se refere ao público-alvo da educação especial.

Projeto Político-Pedagógico (PPP) como instrumento de registro da cultura inclusiva

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola é o documento que serve como referência para a atuação dela. Nele deve estar declarado o compromisso da escola com o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos. Dessa forma, é imprescindível que o PPP explicita como a escola concretiza a implantação da educação inclusiva, desde as diretrizes filosóficas e legais fundamentais do trabalho a ser realizado, passando pelas questões e atitudes em relação às acessibilidades – da arquitetônica à curricular, sem deixar de

lado as especificações da oferta do Atendimento Educacional Especializado. É nesse instrumento vivo que devem estar descritas as formas de participação dos órgãos colegiados e da comunidade em decisões relacionadas com a educação para todos e todas, deixando expressos os valores democráticos da educação, compromisso que toda escola brasileira deve perseguir.



Exemplificando

Os princípios da escola com a educação para todos estão presentes na legislação brasileira e são exemplificados por Carvalho (2016, [s.p.]):

- “• Igualdade de condições para acesso e permanência (a desigualdade do ponto de partida deve traduzir-se em igualdade no ponto de chegada);
- Qualidade para todos (qualidade social para todos);
- Gestão democrática;
- Liberdade (princípio que sempre está associado à ideia da autonomia);
- Valorização dos profissionais da educação (magistério e demais trabalhadores).

Outro exemplo de experiência que fala da necessidade de o PPP considerar orientações práticas sobre como planejar, desenvolver e avaliar as aulas em uma perspectiva inclusiva pode ser encontrado no link a seguir, do portal *Diversa*. A experiência menciona também o quanto o processo de elaboração ou atualização do PPP é formativo para o professor.

GALLERY, A.; ALONSO, D. O caso da Escola Alexandre Bacchi – Guaporé. *Diversa*, São Paulo, 23 set. 2011.

Considerando-se a legislação brasileira, a Resolução nº 4/2009, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009), indica que o Projeto Político-Pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta do AEE, apontando, entre outros aspectos, a organização da sala de recursos multifuncionais, professores para o exercício do AEE, plano do AEE, atuação de tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais.



Saiba mais

Para saber mais sobre o tema, sugerimos a leitura do artigo a seguir, do portal *Diversa*:

BATISTÃO, S. P. da S. O Projeto Político-Pedagógico e o atendimento educacional especializado na perspectiva inclusiva. **Diversa**, São Paulo, 14 ago. 2015.

Para finalizar a demonstração de nosso alinhamento legislativo em torno desse tópico, vale lembrar que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015, [s.p.]) também faz menção à inclusão do AEE no Projeto Político-Pedagógico da escola, em seu artigo 28, inciso III:

“Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; [...]. (BRASIL, 2015, [s.p.]



Assimile

Nesta seção aprendemos aspectos importantes acerca da universalização do acesso à educação. Iniciamos com uma breve retomada da história da escola pública no Brasil, a fim de mostrarmos que a democratização do acesso à escola ainda é uma questão que merece atenção em nosso país, um desafio que se mostra mais complexo quando se refere a uma parcela da população historicamente excluída das políticas educacionais.

Para ter sucesso nessa empreitada, é importante construir uma consciência crítica em relação à função social da escola e dos educadores para efetivação do atendimento a todos, sem exceção.

Diferenciamos ainda os conceitos de adaptação e flexibilização curricular, apontando para a necessidade de o currículo, elemento crucial de uma escola inclusiva, ser um documento aberto e voltado para a aprendizagem, indo além da mera listagem de conteúdos.

Por fim, discutimos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sobre a importância de a escola reiterar em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) o compromisso com o estabelecimento e a consolidação de uma cultura inclusiva, aquela que não deixa ninguém para trás.

Na situação-problema desta seção, tomamos conhecimento de como a equipe do Colégio Estadual Igléa Grollmann conduziu a inclusão escolar de seus alunos com deficiência, mais especificamente Clara, que tem síndrome de Down. Observamos que a escola teve uma abordagem mais ampla do trabalho de inclusão escolar, não se detendo apenas na adaptação de conteúdos escolares para a aluna, mas propondo que temas relacionados à síndrome de Down fossem tratados de forma multidisciplinar, ou seja, sendo discutido de diferentes maneiras, a partir de diferentes disciplinas. Com isso, a escola buscou proporcionar aos alunos uma compreensão mais ampla e mais profunda da questão da deficiência, tratando do tema de forma coletiva, para com isso favorecer o questionamento do bullying, algo que já tinha como projeto pedagógico.

A partir dessa experiência, questionamos sua opinião sobre a importância de a escola explicitar a política para pessoas com deficiências, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação em seu Projeto Político-Pedagógico. Logicamente, defendemos a relevância desse registro, que serve tanto para os alunos dessa parcela da população conhecerem a política institucional, quanto para a própria unidade de ensino se responsabilizar pelo cumprimento dos princípios, objetivos e metas nele estabelecidos, fazendo com que o PPP seja um instrumento a favor da democratização da escola e criação de uma cultura escolar inclusiva. Um projeto coletivo e multidisciplinar do Colégio Estadual Igléa Grollmann é uma forma de efetivar esses princípios do PPP em uma prática pedagógica concreta.

Complementando nossa questão, indagamos de que forma a política educacional, ao ser expressa no Projeto Político-Pedagógico, poderia ajudar os profissionais da educação a lidarem com as demandas específicas do público-alvo da educação especial e aprimorar suas ações na perspectiva da inclusão escolar. Mais uma vez, entendemos que isso seria de grande importância. Primeiro, para deixar explícito o compromisso da escola diante dos profissionais. Segundo, para que tenham cada vez mais consciência da importância de sua atuação docente na construção de uma cultura escolar inclusiva. Ou seja, para que possam acompanhar o fio condutor das medidas que a escola vem tomando nessa direção, contextualizando historicamente suas práticas e favorecendo o senso de pertencimento de cada professor.

É importante considerar também que o fato de essa filosofia estar expressa no PPP não significa uma restrição à liberdade de planejamento de cada professor, e sim uma declaração de princípios fundamentais e não negociáveis da escola, que por sua vez estão alinhados com os nossos acordos sociais

enquanto país. Para o educador, é a certeza do respaldo da gestão escolar para as práticas que decorrem da perspectiva inclusiva, como a flexibilização de estratégias pedagógicas e das formas de avaliação. Para a gestão, é a certeza do compromisso de todos com os projetos pedagógicos coletivos.

Por fim, o envolvimento das várias disciplinas do currículo em temas relacionados transversalmente às deficiências é fundamental para que educadores e alunos percebam que a inclusão escolar não se resume à deficiência de um ou outro colega, mas a uma postura ética e política na educação.

Avançando na prática

BNCC e educação inclusiva

Descrição da situação-problema

Beatriz é professora de História do nono ano do ensino fundamental e está se apropriando do texto da **Base Nacional Comum Curricular**, a **BNCC**. O texto atual apresenta conteúdos, conceitos e processos, sob a forma de **objetos do conhecimento** organizados em áreas temáticas. Para o nono ano, um dos objetos de conhecimento apresentados é **a questão da violência contra populações marginalizadas**. O trabalho visa desenvolver a habilidade de:

“Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (EF09HI26). (BRASIL, 2017, p. 429)

Beatriz entende que discutir a questão da educação inclusiva, com foco na educação como direito de pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação faz parte dessa habilidade. Como você acha que Beatriz poderia trabalhar esse objeto de conhecimento com seus alunos?

Resolução da situação-problema

A questão da educação inclusiva, com foco na educação como direito de pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, é um tema importante quando trabalhamos pedagogicamente a questão da violência contra as populações marginalizadas.

Pensando no objetivo de tomada de consciência e construção de uma cultura de respeito, paz e empatia, uma forma de a professora Beatriz introduzir esse tema de estudo com os estudantes seria uma parte da turma ouvir diretamente pessoas com deficiência, transtornos do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação por meio de entrevistas, por exemplo, estratégia que possibilitaria sua aproximação de pessoas com características consideradas como diferenças significativas.

Os alunos poderiam escolher os entrevistados entre colegas, funcionários da escola e/ou conhecidos que tenham alguma deficiência ou diferença significativa. A outra parte da turma poderia fazer uma pesquisa da história do movimento político das pessoas com deficiência, o que proporcionaria aos estudantes uma visão geral das diversas formas de discriminação das quais esse grupo vem sendo alvo, articulada aos próprios discursos desses cidadãos. Após essas atividades, o debate envolvendo a turma toda poderia alinhar o material pesquisado e os conceitos relacionados a esse objeto de conhecimento.

Faça valer a pena

1. Leia a citação a seguir:

“De acordo com Veiga (2003), o Projeto Político Pedagógico de uma escola não pode ser entendido somente como mero documento contendo regras, normas e modos de ver o aluno, a escola e os conteúdos disciplinares; ou mesmo como mais um documento, que será engavetado e/ou encaminhado aos órgãos centrais, mais uma norma burocrática.

O Projeto Político Pedagógico “exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo” (Veiga, 2003, p. 09). Além disso, construir um PPP requer dos envolvidos em sua elaboração/construção uma abordagem reflexiva e investigativa, consistente e sistematizada, de forma dialética e praxiológica, em que cada um assuma o seu papel de coautor do processo educativo em toda a sua multiplicidade.

A ideia que perpassa o Projeto Político Pedagógico, em nossa concepção, é concretizar o sonho de uma escola baseada na busca incessante da qualidade de suas ações, que ponha em

prática um ensino calcado em concepções democratizantes, que leve sujeitos/atores a vivenciarem o processo e participar do seu nascimento, execução, avaliação, significação e ressignificação, em todos os momentos. (DRAGO, 2011, p. 438)

De acordo com o texto, podemos concluir que:

- a) O Projeto Político-Pedagógico é a principal referência para todos os projetos desenvolvidos em uma escola, incluindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE).
- b) Como o professor do AEE é um especialista, seu trabalho pode ser mais autônomo. Já o professor da classe comum deve observar as propostas escolares em seu planejamento.
- c) A proposta de uma base nacional curricular comum restringe a autonomia da escola no planejamento do seu Projeto Político-Pedagógico.
- d) Ao descrever a finalidade da escola em seu Projeto Político-Pedagógico, não é necessário aprofundar a descrição do AEE, já que esse serviço atende a um público restrito.
- e) As propostas diversas de professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado podem levar a uma falta de articulação entre os trabalhos desenvolvidos na unidade escolar.

2. Leia o trecho a seguir:

“O crescimento e esvaziamento do uso do termo diversidade ao longo das duas últimas décadas em favor da retórica (principalmente política), ao invés da teorização acerca de seu significado, implicações (legais, políticas, sociais, educacionais, econômicas e humanas, entre outras) e tensões inerentes à sua definição, gera um vácuo no debate sobre a base nacional comum curricular. Sobretudo, gera um sério risco quando se trata de – mais uma vez – incorporar esse termo a um documento oficial sem a devida explicitação teórico-metodológica indispensável no presente cenário da educação brasileira.

Uma vez compreendido que o “currículo escolar” constitui um campo de interesses entre forças econômicas, políticas, internacionais e nacionais, cujo cerne sempre está nas relações de poder, não podemos deixar de enfatizar que no mundo o “novo bloco hegemônico” (APPLE, 2001) assume como tarefa prioritária empurrar políticas educativas em direção a práticas conservadoras fundamentadas na centralização do poder docente. Isso significa que essas forças poderosas concebem a educação e a

escola a partir de pressupostos distintos daqueles (aparentemente) ora em curso no Brasil e que se fundamentam na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e na LDBEN (BRASIL, 1996), documentos inspirados nos princípios de liberdade, e nos ideais de solidariedade com vistas ao desenvolvimento do estudante e preparo para o exercício da cidadania. [...]

Para mim, o maior desafio está em tornar a base curricular nacional já existente – de fato – acessível a todos os educadores brasileiros, não importa onde estejam atuando. Essa base tem que ser compatibilizada a cada realidade escolar com suas características locais e, sobretudo, orientar e estimular uma prática pedagógica em sintonia com os estudantes, empoderadora e emancipadora. Esse argumento, necessariamente, implica uma abordagem curricular inclusiva que transcende puramente o âmbito dos conteúdos disciplinares, como a proposta em curso faz. Implica também necessariamente o conhecimento da diversidade humana presente no sistema de ensino brasileiro. [...]. (FERREIRA, 2015, p. 311-315)

No texto, a autora critica a proposta da nova base nacional comum curricular. Em relação a essas críticas, assinale a alternativa correta:

- I. O termo diversidade tem sido esvaziado de seu significado devido à retórica política em detrimento de um debate mais aprofundado na base curricular.
 - II. O currículo pode ser entendido como um campo de interesses, em que as relações de poder justificam o embate entre diversas forças políticas.
 - III. Uma onda conservadora busca influenciar as práticas educativas, desafiando os princípios de liberdade, solidariedade e cidadania presentes na legislação brasileira.
 - IV. É preciso recusar a BNCC imposta pelo governo e unir esforços em termos da construção de um documento inteiramente novo, que reflita de fato as aspirações da sociedade brasileira.
- a) Apenas as afirmativas I, III e IV estão corretas.
 - b) Apenas as afirmativas I, II e IV estão corretas.
 - c) Apenas as afirmativas I, II e III estão corretas.
 - d) Apenas as afirmativas II, III e IV estão corretas.
 - e) Todas as afirmativas estão corretas.

3. Leia a citação a seguir:

“Tendo em vista a superlativa participação estatal nos ensinos fundamental e médio (a participação média do Estado é 85,8% do total), é razoável supor que os resultados da escolarização básica reflitam essencialmente o desempenho estatal.

Vejamos inicialmente o fluxo escolar. Melhoramos muito quando fazemos comparação com os anos 1990, e mesmo com os anos iniciais da primeira década do século XXI. Mas, ainda assim, quase 10% dos alunos matriculados no primeiro ano do ensino fundamental são perdidos. No ciclo posterior, a perda é indecente: um terço dos alunos que se matriculam na quinta série não completam o ciclo. E no ensino médio a perda é ainda maior: 42 de cada cem alunos se perdem entre o primeiro ano do ensino médio e a conclusão deste ciclo. Nosso sistema educacional é uma verdadeira máquina de extermínio de talentos e de reprodução da desigualdade. A tabela 11 apresenta esses dados.

TABELA 11

Simulação do rendimento escolar (fluxo estudantil) segundo ciclo – Brasil (2011, 2012 e 2014)

Ensino fundamen- tal 1-4	Números	Perda (%)	Ensino fundamental 5-8	Número	Perda (%)	Ensino médio	Número	Perda (%)
Matriculas 1ª (2011)	3.256.130		Matriculas 5ª (2011)	3.910.955		Matricula 1ª (2012)	3.410.809	
Aprovados 4ª (2014)	2.950.621	9,38	Aprovados 8ª (2014)	2.549.934	34,8	Concluin- tes 3ª	1.967.055	42,33
Perdidos	305.509		Perdidos	1.361.021		Perdidos	1.443.754	

Fonte: Inep/MEC - Censo Escolar.

[...] O que se verifica como traço característico de nossa educação funda-
mental e média é que a oferta é predominantemente estatal. São os pobres aqueles que frequentam a escola estatal, ainda que no ensino
médio estudantes de renda elevada ocupem algumas escolas estatais.
(TAFNER, 2018, p. 307-310)

A partir da discussão proposta pelo autor no texto, analise as afirmativas a seguir:

- I. A participação do estado nos resultados da escolarização básica da população brasileira é fundamental, uma vez que o maior número de matrículas nos ensinos fundamental e médio são em equipamentos públicos.
- II. Em relação ao fluxo escolar, o Brasil não apresentou resultados significativos comparativamente aos resultados das últimas décadas, uma vez que cerca de um terço dos alunos matriculados no primeiro ano da educação básica não completam o ciclo.

- III. A educação brasileira ainda tem resultados insuficientes para garantir a aprendizagem e a permanência na escola dos alunos, o que também, por conseguinte, será válido para os alunos público-alvo da educação especial na escola comum pública.
- IV. Cerca de 40% dos estudantes matriculados no ensino médio não completam essa etapa de ensino.

Agora, assinale a alternativa correta:

- a) As afirmativas I, II, III e IV estão corretas.
- b) Apenas as afirmativas II, III e IV estão corretas.
- c) Apenas as afirmativas I, III e IV estão corretas.
- d) Apenas as afirmativas I, II e IV estão corretas.
- e) Apenas as afirmativas I e III estão corretas.

Gestão participativa para uma escola inclusiva

Diálogo aberto

Bem-vindo à segunda seção da Unidade 4.

Nesta seção abordaremos diversos assuntos relacionados à gestão participativa na escola inclusiva. O ponto comum entre eles é que a democratização da escola se configura como via fundamental para a construção das práticas que envolvem todos. Ou seja, em um contexto em que as diferenças entre as pessoas são aceitas e valorizadas, torna-se propício assegurar e respeitar a participação de cada um.

Iniciaremos nosso estudo aprofundando o conceito de gestão escolar democrática. Ele está previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e deve, portanto, ser um princípio orientador das práticas educacionais realizadas em nosso país.

Fortemente articulada a essa diretriz, analisaremos as questões envolvidas na implementação de uma gestão escolar inclusiva, que amplia a percepção de gestão escolar, alargando seu horizonte em termos da participação de todos como fundamental para gerar pertencimento e vivenciar uma cultura inclusiva no ambiente escolar.

É nesse caminho que estudaremos também a relação entre a escola e as famílias como um desafio a ser enfrentado no caminho da democratização e da inclusão, e a importância da construção de redes de apoio para o atendimento integral de alunos público-alvo da educação especial como pilar para sustentação da inclusão escolar como direito.

Por fim, dialogaremos sobre a gestão da sala de aula que considera as diferenças. Para orientar nossa reflexão e estudo, mais uma vez recorreremos à experiência do Colégio Estadual Igléa Grollmann. Conheça mais um episódio dessa história:

“Na classe do 6º ano do Colégio Estadual Igléa Grollmann, foi proposta a formação de “educadores infanto-juvenis”. Durante o Dia internacional de conscientização sobre o autismo, a turma passou por outras classes apresentando Luan, um aluno que apresenta Transtorno do Espectro Autista (TEA), e levando as informações sobre TEA que os alunos pesquisaram durante o mês.

Ao final da atividade, os 270 estudantes do período da tarde responderam a duas perguntas, sendo obtidos os seguintes resultados: 72% não tinham conhecimento prévio sobre o autismo e 69% desconheciam o fato de que havia um colega com essa particularidade no colégio.

Para envolver os familiares no projeto, foi proposta uma aula prática de observação astronômica, com binóculos e telescópios, em um observatório. O trabalho foi organizado pelo professor de Química do ensino médio, que sugeriu a atividade após descobrir que Luan tinha muito interesse por astros e planetas. No dia da atividade, mais de 160 pessoas, entre pais, alunos, professores, direção e funcionários tiveram a oportunidade de observar Marte, Júpiter e a Lua. O professor de Química propôs uma noite de observação astronômica para toda comunidade escolar. (adaptado de GENTILIN, 2016)



Refleta

O que você considera fundamental na gestão da sala de aula para trabalhar considerando as diferenças? Qual a sua opinião sobre a proposta de uma atividade para todos os alunos a partir das necessidades e dos interesses dos alunos com deficiência, conforme observado pelos professores e colegas? Você já teve uma experiência escolar semelhante?

A partir da observação do interesse de Luan por astros e planetas, o professor de Química pôde criar uma proposta que envolvesse o aluno, seus colegas, suas famílias e a comunidade escolar. Isso certamente influenciou a construção do lugar de aluno por Luan. Seus colegas também contribuíram para isso, atuando no projeto “educadores infanto-juvenis”.

Práticas de sala de aula que consideram as diferenças, sejam elas relativas a interesses, habilidades, formas de aprender, condições físicas, sensoriais, intelectuais ou mentais são alguns dos grandes objetivos a serem perseguidos por educadores comprometidos com a educação inclusiva, ou seja, educação para todos. Esperamos que você aprenda a perceber a diferença como um valor que enriquece a aprendizagem de todos, e não como algo a ser eliminado.

Bons estudos!

Gestão escolar democrática e participativa

A **Constituição Federal** (BRASIL, 1988) reafirma a educação como um direito humano. No artigo 206, a gestão democrática do ensino é colocada como um dos princípios da educação pública nacional. A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), por sua vez, determina em seu artigo 3º os princípios em que o ensino deverá se basear, e, entre eles, nomeia a gestão democrática. Mais adiante, o artigo 14 é dedicado exclusivamente ao estabelecimento das normas de gestão democrática do ensino público na educação básica. Nele está escrito que os sistemas de ensino definirão as normas, de acordo com as suas peculiaridades, conforme os seguintes princípios: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”; e “II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996, [s.p.]).

A legislação brasileira coloca, portanto, a democratização do ensino enquanto meta e diretriz de organização da gestão escolar. Isso significa que, além de universalizar o acesso, devemos garantir a participação efetiva dos profissionais da educação na proposição do **Projeto Político-Pedagógico (PPP)** da instituição escolar. A meta objetiva que todos os educadores participem do planejamento, implementação e avaliação do ensino, organizando currículos articulados aos contextos singulares em que cada unidade escolar está presente.

Por exemplo, uma escola que está na região ribeirinha da Amazônia considerará em seu **PPP** especificidades locais que são diferentes das características que uma escola situada na periferia de São Paulo levará em consideração. Com isso, a legislação incentiva e garante a autonomia dos educadores na proposição de planos de ensino e projetos escolares de acordo com as diversas realidades e, ao mesmo tempo, assegura que os conteúdos básicos sejam preservados em todo o território nacional.

Mas, a legislação brasileira vai além ao considerar que a comunidade escolar – entendida não apenas como os familiares e responsáveis pelos alunos, mas também os moradores do entorno, funcionários, professores, e, claro, os próprios estudantes – deve participar da organização da escola.

A gestão escolar, portanto, deve se pautar por condutas democráticas, demonstrando transparência na administração de recursos, e envolver toda a comunidade escolar no planejamento, discussão e aprovação das medidas necessárias para uma gestão eficiente e participativa da escola, garantindo

pluralidade de vozes e compromisso coletivo. A leitura da nossa legislação possibilita afirmar, dessa forma, que a qualidade da gestão é diretamente proporcional à participação da comunidade de forma democrática.

Ao relacionarmos a democratização da escola e a educação inclusiva, é fundamental ressaltar que esses termos têm, no fundo, um propósito comum: a gestão democrática deve se mobilizar para envolver todos, e a educação inclusiva, conforme estudamos até aqui, é justamente a educação que não deixa ninguém de fora nem para trás.

Uma equipe gestora comprometida com tais princípios terá como demandas centrais aspectos relacionados: à melhoria da mediação do trabalho pedagógico construído no diálogo entre escola e comunidade; à acessibilidade arquitetônica e comunicacional da escola; à mobilização das famílias e de toda a comunidade para dialogar sobre a importância da inclusão escolar; à sugestão e à busca de formações em serviço para a equipe pedagógica como estratégia para ampliar o repertório e as ferramentas que subsidiem práticas pedagógicas inclusivas; à disponibilização de momentos de discussão coletiva sobre a organização curricular para avaliar as possíveis melhorias a serem implementadas no sentido de garantir o sucesso nas aprendizagens dos estudantes; entre outras ações importantes. Ou seja, a ideia que direciona e movimenta a gestão é no sentido de ampliar a participação para gerar compromisso e responsabilização de todos para o cumprimento da função social da escola.

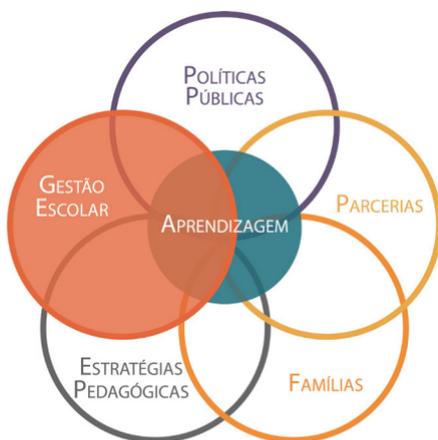
Um dos atores nesse processo é o diretor escolar. Podemos dizer que, quanto mais esse profissional estiver envolvido com a meta de democratização do ensino, mais a gestão caminhará no sentido democrático e inclusivo. O diretor escolar pode dinamizar ou construir canais de participação, ao mesmo tempo em que efetiva ações para promover descentralização da própria gestão, trazendo a comunidade para compartilhar decisões e ampliando a democratização das práticas escolares. Para Silva e Leme (2009, p. 496), a “escola pode ser vista, portanto, como uma organização social dotada de uma cultura própria, e, ao mesmo tempo, como parte de uma cultura mais ampla, que reflete em suas ações os condicionantes e as contradições ali presentes”.

A gestão escolar não está centralizada exclusivamente na figura do diretor. Os demais atores escolares, que ocupam funções diretamente relacionadas ao universo organizativo da instituição, são figuras imprescindíveis para que a estrutura seja convidativa à participação. Perceber como se dá esse diálogo entre todos é importante para analisarmos o quanto a unidade escolar consegue efetivar essa normativa legal. Não à toa, a gestão escolar é compreendida como um dos cinco aspectos estruturantes a serem considerados no

estudo da escola, como veremos a seguir. Ela se refere às diversas etapas de planejamento e desenvolvimento das atividades de direção de uma instituição de ensino, desde a construção coletiva dos Projetos Político-Pedagógicos, até a elaboração dos planos de ação, envolvendo a gestão dos processos internos da instituição e de suas relações com a comunidade.

Para auxiliar nessa tarefa de compreensão de cada unidade escolar, utilizaremos uma metodologia de análise de arranjos e situações escolares, com foco em barreiras e potencialidades, estabelecida para apreender a organização de uma ambiência educacional inclusiva. Desenhada pelo Instituto Rodrigo Mendes, essa ferramenta contempla tanto as relações que favorecem a educação inclusiva quanto às situações desafiadoras, não podendo ser entendida como modelo único a ser aplicado.

Figura 4.1 | Dimensões da educação inclusiva – Instituto Rodrigo Mendes. Destaque para *gestão escolar*



Fonte: adaptada de <https://diversa.org.br/institucional/metodologia/>. Acesso em: 20 mar. 2019.

O diagrama utilizado representa o modelo conceitual elaborado por especialistas e conselheiros do Instituto Rodrigo Mendes. Ele estabelece cinco dimensões a serem consideradas em atividades de pesquisa e produção de conhecimento sobre educação inclusiva. Assim, utilizar esse referencial metodológico pode auxiliar na compreensão das barreiras que estão impedindo o acesso dos estudantes ao conhecimento, tema complexo justamente porque envolve diferentes esferas sociais que se inter-relacionam.



Exemplificando

No caso da Escola Amorim Lima, podemos ver como uma equipe gestora encarou o desafio de colocar à prova suas concepções de uma educação democrática e participativa ao trabalhar com os desafios que o aluno Cleiton trouxe aos gestores e professores:

“A Escola Municipal Amorim Lima tem um projeto diferenciado de gestão que prioriza a autonomia e o respeito aos estudantes. A entrada de Cleiton colocou a escola em estado de ansiedade diante de seu comportamento desafiador, tanto em termos de seu processo de aprendizagem quanto no que se refere a sua forma singular de estabelecer relações. Foi preciso lembrar e fortalecer cotidianamente um dos princípios de seu Projeto Político-Pedagógico: aceitar incondicionalmente que toda criança aprende e que seu lugar é, portanto, na escola.

Nunca se conseguiu determinar com precisão o que afetava o desenvolvimento cognitivo de Cleiton. Seu comportamento começou a se destacar. Ele era agitado, nervoso, batia nas outras crianças, puxava cabelos, tinha pouca paciência. Levantava-se com frequência no meio da aula e saía da sala. Tinha acessos de agressividade e gritava palavrões pelos corredores. A área da saúde não conseguia definir um diagnóstico.

O clima tornou-se mais tenso entre escola e família quando os educadores decidiram que Cleiton deveria repetir o primeiro ano para que houvesse mais ganhos em seu processo de escolarização. Então, um processo mútuo de aceitação começou a se fortalecer. Não foi apenas Cleiton que passou a aceitar seu papel como educando. Mais do que isso, foi a escola que percebeu que seu lugar era ali.

Um dos dispositivos mais importantes que possibilitaram a participação de Cleiton na comunidade escolar, no entanto, não estava diretamente ligado à aprendizagem do conteúdo curricular. Ele havia sido criado dentro da mudança do Projeto Político-Pedagógico, com o intuito de valorizar a coletividade e desenvolver a reflexão em grupo, facilitando, assim, a resolução de problemas de convivência. No final de cada turno, os estudantes elegeм temas para serem discutidos por toda a classe nas **rodas de conversa**. Nesse espaço, os estudantes podiam discutir livremente as dificuldades de relacionamento. Cleiton, que frequentemente se tornava um dos tópicos desse diálogo, sempre

participou da roda junto com seus colegas. Nesse momento era possível que todos vivenciassem que as relações estão sujeitas a percalços que precisam ser discutidos para serem superados. Ao ter a chance de se expressar e ao se colocar também no lugar de ouvinte do outro, os estudantes podiam refletir sobre seus comportamentos e seus preconceitos. As rodas de conversa se mostraram ferramentas de inclusão bastante eficazes ao permitir uma reflexão de todos sobre todos, sem excluir ninguém do direito à palavra ou da responsabilidade pela manutenção das relações. (GALERY, 2011)

GALERY, A. O caso da Escola Amorim Lima – São Paulo. **Diversa**, São Paulo, 23 set. 2011.

Famílias: envolvimento sem culpabilização

Já vimos que as famílias têm um papel importante na escola dentro da concepção democrática de gestão. Tanto a família quanto a escola são contextos fundamentais para o desenvolvimento humano (DESSEN; POLONIA, 2007; OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Independentemente da configuração e do arranjo familiar, a função da família é proteger e prover as crianças e os adolescentes com vistas a garantir seu desenvolvimento integral e seu acesso pleno a todos os direitos humanos, que, como estudamos, estão conectados e são igualmente importantes.

A relação entre escola e família, portanto, é de corresponsabilidade. A família deve garantir o acesso à educação, e a escola, como instituição social, deve se organizar e sistematizar os conhecimentos desenvolvidos socialmente de modo a garantir a efetividade dos direitos à aprendizagem.

Na perspectiva de uma sociedade inclusiva, não cabe mais a ideia de culpabilização mútua entre essas duas instituições. Depositar na família a culpa pelo insucesso escolar das crianças e adolescentes ou tomar para si a função de orientar as famílias na educação de seus filhos, partindo de lugares-comuns sobre como deveria ser a vida familiar, por exemplo, são atitudes que já demonstraram ineficácia pela impossibilidade de se considerar cada contexto.

Nesse sentido, a compreensão de que há uma forma certa e única de a família acompanhar o processo de escolarização das crianças e adolescentes se coaduna mais com o momento da integração. Vamos pensar sobre esse assunto: dizer que o pai e/ou a mãe devem sempre acompanhar a lição de casa, pode não parecer, mas traz consigo uma visão ideal de família e, muitas vezes, não leva em consideração as condições concretas para que isso de fato

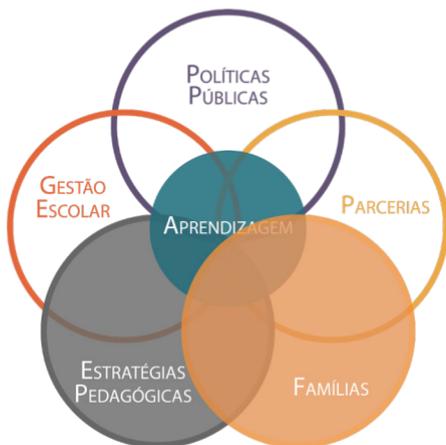
possa ocorrer. Essa posição pode gerar um afastamento maior ainda entre família e escola e resultar no efeito oposto ao desejado. Diferentemente de solicitar atitudes de adaptação a um modelo prévio, o momento da inclusão mobiliza respostas diversas para situações diferentes, com base sempre no diálogo entre todos os envolvidos.

Podemos considerar que a participação da família na escola é algo que precisa ser promovido a partir de dispositivos cada vez mais democráticos e participativos. Um exemplo é a clássica reunião com as famílias ou reunião de pais. Tradicionalmente, esse espaço tem sido utilizado pela escola para o relato de queixas e problemas que ocorrem no dia a dia escolar, o que tem acarretado, via de regra, o não comparecimento de muitas famílias. Em uma concepção democrática e inclusiva de escola, esse movimento é paulatinamente desconstruído, passando a reunião com as famílias a ser compreendida como espaço de convivência, no qual a escola divulga seu trabalho pedagógico e suas demandas em termos educacionais e as famílias apontam suas especificidades. O objetivo é a constituição de vínculos de confiança e de valorização dos esforços de ambos, indo além dos estereótipos e pré-julgamentos.

Em relação aos alunos público-alvo da educação especial, é importante aprofundar algumas considerações. O nascimento de uma criança com uma diferença significativa causa impacto na família. Apenas para elencar alguns dos fatores, podemos citar o “luto” pela chegada de um filho diferente do idealizado e a aceitação desse filho real, o estresse para realizar os cuidados com a criança, as dificuldades que podem sobrevir na relação entre pais, mães, irmãos, irmãs e familiares, em um quadro de incertezas quanto ao futuro e a tendência ao isolamento familiar, evitando-se situações de exposição social. Historicamente muitas mães têm assumido sozinhas a tarefa da educação do filho com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, sentindo-se desamparadas nesse processo. Muitas famílias também se lançam em uma busca intensa por um diagnóstico, em um percurso por vezes doloroso. Enfim, são diversas situações que compõem esse mosaico.

Assim, é fundamental que a escola compreenda essa dinâmica ao receber um aluno com deficiência e estabeleça com a família uma relação de confiança e de parceria, bem como com todas as outras. A família é também uma das cinco dimensões consideradas na compreensão da instituição escolar pelo Instituto Rodrigo Mendes. Ela refere-se às relações estabelecidas entre a escola e as famílias dos educandos, abrange o envolvimento da família com o planejamento e o desenvolvimento das atividades escolares, como podemos observar na Figura 4.2:

Figura 4.2 | Dimensões da educação inclusiva – Instituto Rodrigo Mendes. Destaque para *fa-
mílias*



Fonte: adaptada de <https://diversa.org.br/institucional/metodologia/>. Acesso em: 20 mar. 2019.

Redes de apoio: a territorialidade como pertencimento

A **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (BRASIL, 2008) aponta que a educação especial, entre outras etapas, níveis e modalidades, orienta a organização de redes de apoio, considerando-se uma atuação mais ampla no território. Para entendermos o que são as redes de apoio, é preciso ponderar que sustentar a permanência com qualidade de estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação exige articulações que vão além das funções da escola (BENDINELLI; ANDRADE; PRIETO, 2012).

Podemos entender as redes de apoio como aquelas formadas por diversos profissionais de diferentes áreas, como da saúde (médicos, psicólogos, fisioterapeutas, entre outros), do serviço social e da justiça (assistentes sociais, procuradores, conselheiros tutelares, entre outros), além dos gestores escolares, professores da sala comum e do AEE, famílias e estudantes. Tais especialidades, por terem como propósito as crianças e os adolescentes que vivem em determinado território, atuam de forma articulada com a educação, cujo princípio é a corresponsabilidade e o pressuposto é que nenhum profissional pode substituir a atuação do outro.

Para Bendinelli, Andrade e Prieto (2012, p. 17), a rede de apoio deve ser compreendida como um:

“[...] conjunto de ações propostas por diferentes agentes ou instituições, cujas características são: ter objetivo comum e se constituir pela articulação e cooperação de serviços e profissionais, em que a relação destes se estabeleça sem distinção valorativa entre as diferentes áreas de conhecimento.

Mais uma vez, a perspectiva do *e* deve avançar para superarmos a ideia do *ou* dentro de determinado espaço e tempo; ações articuladas deslocam a necessidade de escolha por esse ou aquele direito ao mesmo tempo em que rompem com a hierarquização deles. Os pontos que organizam uma proposta de intervenção em rede se estabelecem concretamente a partir do encontro dos elementos que a compõem: os ambientes em que se realiza, as pessoas que executam a ação planejada, aquelas que participam como público-alvo direto ou indireto, e mesmo todos os aspectos objetivos e subjetivos que perpassam a relação entre todas essas variáveis.

Toda proposta, então, dispõe de critérios organizativos que são “abstratos” até que se efetivem na prática, no encontro com essas diversas variáveis e com as características preexistentes no espaço com o qual se atua, o que configura um sistema dinâmico. Esse sistema tem como uma de suas bases a noção de pertencimento. Assim, a rede de apoio se dá nas ações das pessoas em cada contexto que guarda suas características relacionais e estruturais.



Refleta

De acordo com Milton Santos, em seu livro *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*, é fundamental compreender que as redes de apoio devem ser formadas a partir dos arranjos territoriais, pois, estruturalmente, é aí que se potencializa a manifestação de características que colocam em diálogo a dimensão lógica da técnica com que cada serviço é disposto em relação aos afetos que as pessoas imprimem em suas ações. É no cotidiano que se estabelecem possibilidades de organização de uma solidariedade com potência relacional, criativa, humana. Nas palavras do autor:

“Essa busca de caminhos é, também, visão iluminada do futuro e não apenas prisão em um presente subalternizado pela lógica instrumental ou aprisionado num cotidiano vivido como **preconceito**. É a vitória da individualidade refortalecida, que ultrapassa a barreira da **práxis repetitiva** e se instala em uma práxis libertadora, a **práxis inventiva**. (SANTOS, 2006, p. 222)

Ao refletir sobre a relação entre território, pertencimento, redes de apoio e educação inclusiva, como você definiria o papel da escola?

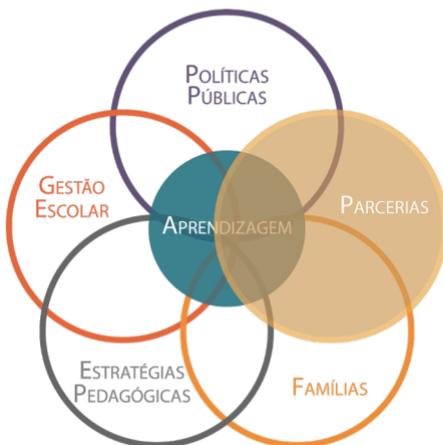
Podemos concluir, portanto, que a concepção de rede de apoio se sustenta na noção de pertencimento, alinhando-se à perspectiva inclusiva de que cada ser humano é único e cada contexto é singular. Assim, o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes fazem parte do objetivo comum das instituições e pessoas que estão em determinado território. Dessa maneira, a compreensão dos elementos que orientam a estruturação do espaço no qual se pretende intervir auxilia também na compreensão da própria proposta, de suas prerrogativas e de seus trajetos.

É nesse espaço-tempo que as normas jurídicas (leis, decretos, políticas), o formato estrutural de uma instituição ou serviço, como o de uma escola (Projeto Político-Pedagógico), e as questões de afetividade se configuram de maneira específica. Mantendo o exemplo da escola inclusiva, tem-se um documento norteador de quais são suas funções, como a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (BRASIL, 2008), mas sua efetivação diferencia-se não apenas por questões objetivas de cada local, como existência ou não de **salas de recursos multifuncionais**, mas também a partir de questões subjetivas implicadas no desenrolar de cada fazer cotidiano, tanto internas, no que se refere, por exemplo, às questões de **gestão democrática e inclusiva**, como externas, como o estabelecimento de parcerias que compõem a **rede de apoio**.

Todas essas formas – jurídicas, técnicas e simbólicas – se inter-relacionam e caracterizam o espaço, percebido como a forma concreta de todo esse sistema dinâmico. Assim, o conceito de território não é apenas, como pode parecer a princípio, uma definição meramente geográfica, relacionada ao espaço físico, e sim o resultado das relações entre pessoas, espaço e cultura (DEMATTEIS, 2008, *apud* COLIN; PELICIONI, 2014). Assim, a construção de uma rede de apoio pressupõe que os recursos materiais e imateriais possam ser colocados a serviço do atendimento integral de quem pertence a esse contexto, e, no caso da educação, a serviço de que ninguém fique de fora da instituição escolar.

A noção de parcerias que compõem a rede de apoio é mais um dos cinco aspectos estruturantes, utilizados pelo Instituto Rodrigo Mendes para a compreensão das dimensões da educação inclusiva. A rede de apoio se refere às relações estabelecidas entre a escola e os atores externos à instituição que atuam para dar apoio aos processos, como pessoas físicas ou jurídicas, e abrangem diferentes áreas.

Figura 4.3 | Dimensões da educação inclusiva – Instituto Rodrigo Mendes. Destaque para *parcerias*



Fonte: <https://diversa.org.br/institucional/metodologia/>. Acesso em: 20 mar. 2019.

Gestão da sala de aula para o trabalho que considera as diferenças

A sala de aula, dentre todos os espaços que a educação inclusiva precisa conquistar, talvez seja o mais importante. É nela que as relações entre professores e estudantes ocorrem. Mediadas pelo saber, é no cotidiano que se estabelecem possibilidades diversas de inserção na cultura e na sociedade. Sair da lógica exclusivamente instrumental e repetitiva é um desafio constante e que tem potência criadora para adquirir, construir e reconstruir saberes e práticas.

Repensar a gestão da sala de aula a partir de princípios inclusivos é fundamental para que a consolidação de uma cultura escolar criativa e humana ocorra de fato. Lembrando do conceito de território como contexto dinâmico que engloba inclusive as relações entre as pessoas, podemos dizer que a sala de aula é o espaço-tempo privilegiado para que possamos colocar o conceito do geógrafo Milton Santos (2006) em ação. Ou seja, buscar caminhos, a partir de um desejo em comum: que todas as crianças e adolescentes aprendam participando desse coletivo de maneira plena.

Iluminadas por essa visão de uma sociedade cada vez mais equitativa e menos desigual, as técnicas e estratégias de sala de aula partem do repertório existente, sem, porém, se aprisionar a ele. Ou seja, sem subalternizar as relações ao que já existe, os professores ampliam suas possibilidades de ação educativa, cuja centralidade está na leitura desse território peculiar em termos de sua estrutura material e das relações entre todos que dele fazem parte. Assim, saem do conforto desconfortável da repetição ineficaz, baseada,

muitas vezes, em regras pré-concebidas e estereotipadas. Nesse espaço-tempo, todos têm valor e são dignos de pertencer.

Assim, o compromisso dos educadores com a inclusão de todos os estudantes, tenham eles diferenças mais significativas ou não, é, para além dos direitos estabelecidos e das condições estruturais, uma oportunidade que se renova para desenvolver práticas pedagógicas criativas e inovadoras por estarmos em momento único com aquelas crianças e adolescentes numa situação de ensino e aprendizagem. Freire (2000, p. 117) assim nos coloca o desafio da educação:

“ Não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de “emersão” do hoje, “molhados” do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres, tomados de justa raiva em face das injustiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana de transgressão da ética. Ou também, alentados por testemunhos de gratuita amorosidade à vida, que fortalecem, em nós, a necessária, mas às vezes combalida esperança.

Assim, a construção de formas diferentes de ensinar para favorecer o aprendizado e não deixar nenhum aluno para trás se alicerça no pertencimento e na participação sem exceções. Isso não significa que precisamos partir do zero. Ao contrário, devemos partir das pessoas que lá estão, incluindo nós mesmos, educadores.

Duk (2006, p. 66) apresenta algumas questões a serem consideradas para estabelecer uma gestão inclusiva na sala de aula:

- “• As aulas atendem à diversidade de necessidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos e alunas.
- Os conteúdos e as atividades de aprendizagem são acessíveis a todos os alunos e alunas.
- Desenvolve-se um conjunto de atividades que promovam a compreensão, a aceitação e a valorização das diferenças.
- Promove-se a participação ativa e responsável dos alunos e alunas ao longo de sua aprendizagem.
- As atividades estimulam a aprendizagem cooperativa entre os alunos e alunas.
- A avaliação estimula as conquistas de todos os alunos e alunas.

- A disciplina na sala de aula se baseia no respeito mútuo.
- O planejamento, o desenvolvimento e a revisão do ensino realizam-se de forma colaborativa.
- Os professores incentivam a participação e proporcionam apoio à aprendizagem de todos os alunos e alunas.
- Os profissionais de apoio facilitam a aprendizagem e a participação de todos os alunos e alunas.
- As tarefas e os deveres de casa contribuem para a aprendizagem de todos os alunos e alunas.
- Todos os alunos e alunas participam das atividades fora da sala de aula.

Diante desses tópicos, compreendemos como os direitos humanos, notadamente o direito à educação, podem se efetivar na sala de aula, tendo a ética como orientadora das ações educativas nesse território específico, diferenciando-se da noção de moral. Quem são nossos alunos, quais as características desse grupo único que chamamos de turma, quais estratégias conhecemos para dinamizar processos de aprendizagem, o que observamos que precisamos buscar por meio de parcerias na escola ou fora dela. O conhecimento advindo desses questionamentos não é um a priori. Ele é desenhado e redesenhado nas relações. Vamos pensar em algumas possibilidades:

As atividades propostas para a classe deveriam considerar o conteúdo a ser ensinado e as características dos estudantes. Se o conteúdo for relevo geográfico, o professor pode propor a construção de maquetes tridimensionais do relevo como desafio para a turma, procurando disponibilizar esse tema de maneira que contemple sua percepção por meio da utilização de outros sentidos que não só o visual, com o uso de mapas, ou o auditivo, como no caso de uma aula expositiva.

Assim, ampliam-se as possibilidades de compreensão e participação. Além disso, as relações de saber se tornam mais horizontais, diminuindo a distância entre professores e alunos. Nessa dinâmica, o papel dos profissionais de apoio é, como o próprio nome diz, apoiar os alunos público-alvo da educação especial para participarem de atividades que são comuns a todos, e procurar se fazer o mais “desnecessário” possível, para que o estudante desenvolva sua autonomia.

A diferença, por ser um pressuposto da condição humana, é um valor que enriquece os aprendizados e assim deve ser considerado. Nesse convívio possibilita-se que os alunos entendam que cada um tem seu tempo e que a atividade só estará realizada se todos estiverem juntos. Organizar a gestão da sala de aula nessa linha tem como efeito instigar e promover ações colaborativas entre todos e minimizar o nível de competição, o que pode mobilizar vivências inclusivas e democráticas em sala de aula e nos outros ambientes escolares.

Nessa perspectiva, os recursos disponíveis devem ser utilizados ao máximo. Boas experiências podem ser feitas com os materiais existentes em cada território. O professor deve estar atento e envolver os estudantes para ampliar as percepções acerca das riquezas – materiais e imateriais – do contexto onde a escola se encontra. As boas experiências geradas por essa vivência coletiva, percebidas por docentes e estudantes, devem ser valorizadas e integrar o projeto pedagógico da escola. Elas atestam que a escola tem uma prática em construção que considera singularidades e o coletivo. Ao serem registradas, essas experiências poderão orientar outros professores em desafios futuros.

Essas são algumas possibilidades dentro das inúmeras práticas que podem e devem ser efetivadas para realizar os ajustes necessários na escola e na forma como o currículo é ofertado com vistas à democratização da gestão da escola, da sala de aula e dos demais espaços educativos, dentro e fora da escola. Considera-se, no centro, a função da instituição escolar em cada território no sentido de envolver todos, estimulando a criatividade e a confiança no enfrentamento dos diferentes desafios guiados na perspectiva da inclusão escolar.

As estratégias pedagógicas que se organizam a partir da gestão da sala de aula é mais um dos aspectos estruturantes utilizados pelo Instituto Rodrigo Mendes para compreender a instituição escolar. Elas dizem respeito às diversas etapas de planejamento e desenvolvimento das práticas voltadas ao ensino e à aprendizagem e abrangem as atividades de ensino dos componentes curriculares, as ações colaborativas referentes ao Atendimento Educacional Especializado e ao processo de escolarização de todos os estudantes. Note que nesse diagrama (Figura 4.4) a aprendizagem está sempre no centro, posto que sintetiza a função social da escola.

Figura 4.4 | Dimensões da educação inclusiva – Instituto Rodrigo Mendes. Destaque para *estratégias pedagógicas*



Fonte: <https://diversa.org.br/institucional/metodologia/>. Acesso em: 20 mar. 2019.



Assimile

Nesta seção, vimos a importância da **gestão democrática da escola**, preconizada pela legislação brasileira, e como ela se relaciona com a construção de uma **cultura escolar inclusiva**.

Falamos sobre o papel da **família** e da, às vezes, tensa relação entre escola e família, marcando a importância de que esta seja organizada intencionalmente pela escola.

Abordamos também as **redes de apoio**, importantes dispositivos comunitários para sustentar a inclusão escolar em cada arranjo singular no território.

Por fim, falamos sobre a **gestão da sala de aula inclusiva**, percorrendo alguns exemplos sobre como o educador pode fazer a diferença e potencializar saberes e práticas ao considerar a diversidade, pressuposto da condição humana, como valor que compõe e enriquece a singularidade de cada turma.

Sem medo de errar

Na situação-problema desta seção, vimos duas práticas interessantes para a inclusão escolar do aluno Luan: a ida ao observatório com a turma e suas famílias, proposta pelo professor de Química ao observar o interesse de Luan por astros e planetas, e a atividade de Luan e seus colegas no Projeto “educadores infanto-juvenis”. Essas práticas se revelam muito interessantes porque propõem ações que vão além do aluno individualmente, e envolvem colegas, professores e famílias em uma prática coletiva de ações educacionais inclusivas.

Como questão, perguntamos o que você considera fundamental na gestão da sala de aula que considera as diferenças, levando em conta a situação-problema e suas experiências pessoais. Para responder a essa questão, é importante observar a postura do professor de Química, que demonstrou estar atento às necessidades e potencialidades de Luan.

Outra observação pertinente é que o professor dominava profundamente sua área de estudo, de tal forma que pôde modular desafios de acordo com os potenciais de seus alunos. Contando com um repertório amplo de informações, o professor utilizou a oportunidade que se apresentou, selecionando uma temática que interessava a Luan e que proporcionaria trocas entre os alunos da turma, de forma colaborativa. Ainda, os colegas de Luan, que participaram do projeto, puderam reconhecer a escola, os saberes dos demais alunos, e contribuir para a discussão do preconceito, combatendo formas de discriminação.

Quando nos remetemos às nossas experiências pessoais em busca de vivências semelhantes àquelas proporcionadas aos alunos do Colégio Estadual Igléa Grollmann, talvez não haja muito o que contar, uma vez que a maioria das pessoas vem de uma experiência de escola tradicional, pouco flexível no atendimento de demandas mais específicas, em que a adaptação ao grupo talvez fosse o grande valor a ser perseguido. Seja essa sua experiência ou não, essa reflexão é central, posto que nossa meta muda substancialmente se a perspectiva é de inclusão. A frequência de projetos educacionais como o discutido aqui é um bom indicador do quanto a instituição escola precisa se autoavaliar para traçar estratégias que tenham como efeito estabelecer vivências democráticas, nas quais não nos contentamos com a participação de alguns, e inclusivas, em que ninguém é tratado como inferior, e sim como membro único e importante de seu território.

Avançando na prática

Resolução de problemas

Descrição da situação-problema

Em 2005, o projeto Educar na Diversidade nos Países do Mercosul, resultante de uma parceria entre os Ministérios da Educação da Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai, lançou a publicação do material de formação docente Educar na Diversidade, utilizado também no Brasil. Ao apresentar o conteúdo **aulas inclusivas**, o material elenca algumas estratégias para que a aprendizagem seja mais significativa e prazerosa para toda a turma. Uma dessas estratégias é introduzir novos conteúdos a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, utilizando a resolução de problemas (DUK, 2006, p. 196):

“ Ao apresentar aos alunos (as) um problema (pergunta, tema para ser elaborado, conta, prova etc.), o docente deve pedir que juntos recorram a tudo o que já aprenderam individualmente para resolver o problema colaborativamente. Após o envolvimento ativo dos alunos (as) e o levantamento das diversas formas que os estudantes encontraram para resolver o problema, o professor (a) explicará uma nova maneira ou habilidade necessária para resolvê-lo e acrescentará elementos novos. Este procedimento despertará a curiosidade do aluno (a) e esclarecerá a vantagem de aprender a nova maneira ou habilidade. Por exemplo:

Disciplina: Matemática – Conteúdo curricular: Divisão

Para explicar a operação de divisão, o professor (a) pode solicitar aos alunos (as) que dividam equitativamente quinze livros entre três crianças. Quando todos os alunos (as) tiverem encontrado a solução, o professor (a) apresenta a operação de divisão como uma maneira mais eficiente de resolver o problema.

Disciplina: Ciências – Conteúdo curricular: Meio Ambiente

Em uma aula sobre meio ambiente, o professor (a) pode indagar aos alunos (as) que medidas podem ser adotadas para reduzir os lixos tóxicos procedentes das indústrias localizadas em suas respectivas cidades ou em seu país. Após obter as respostas, o professor (a) pode mencionar outras medidas possíveis.

Considerando a proposta, como você apresentaria, na disciplina de **História**, o conteúdo curricular **colonização do Brasil**, em uma turma de sexto ano com 30 alunos, sendo que um deles tem deficiência intelectual?

Resolução da situação-problema

A colonização do Brasil é um tema extenso. Uma forma de utilizar a resolução de problemas para sua compreensão seria aproximar o conteúdo da experiência dos estudantes. Assim, uma parte da turma poderia fazer o papel dos portugueses e a outra, dos povos indígenas, e ambos procurariam defender seu ponto de vista sobre a colonização, a partir de livros, pesquisas na internet e também de entrevistas com a comunidade do entorno da escola – incluindo familiares. Depois da pesquisa, uma parte da turma poderia defender que o Brasil foi “descoberto” por acaso, enquanto a outra, que o foi intencionalmente. Cada um dos alunos pode participar fazendo parte de um ou outro grupo, a partir do desafio de compreender que há interesses em jogo, e que ele defenderá um dos lados. O resultado desse diálogo pode ser feito por diferentes meios, como a própria fala, desenhos, expressão corporal, entre outros, e utilizando diferentes materiais colocados à disposição pelo professor. Considerando a riqueza de tipos de exposição, o tema ganhará uma amplitude que não seria possível em uma aula em que apenas o educador tivesse conhecimento e voz e os estudantes fossem meros ouvintes. Ao discutir esse conteúdo, discussões sobre como se constituiu nosso país e o que significa ser brasileiro hoje podem fortalecer vínculos de pertencimento com o próprio território, compreendido como resultado de relações históricas que ali se deram.

1. Leia o trecho a seguir:

“O que é família? A primeira resposta à pergunta relativamente simples é a imagem clássica de pai, mãe e filhos. Mas esse próprio “conceito” já sofreu transformações importantes ao longo da história. Especialistas identificam três tipos de família na cultura ocidental: a tradicional, nas quais o casamento arranjado embutia a ideia de negócio; a moderna, que, a partir do fim do século 18, pauta a escolha do parceiro através do amor e desejo; e as contemporâneas, que se modelaram por uma série de transformações a partir dos anos 1960, tais como o divórcio, o feminismo, os direitos homossexuais, os métodos contraceptivos e a fertilização in vitro.

Elementos que mostram, segundo o livro *A Família em Desordem*, de Elizabeth Roudinesco, que a imagem da “família Doriana” – aquela que povoava os comerciais de uma marca de margarina nos anos 1990 – é um tipo idealizado que dificilmente faz jus à realidade de hoje. No Brasil, por exemplo, o tripé pai, mãe e filhos vem dando espaço para novos formatos, nos quais mães e pais solteiros, casais homoafetivos, avós e tios cuidadores são os novos protagonistas. [...]

Ainda em um processo de adaptação às novas configurações, as instituições de ensino vêm se esforçando para assimilar alunos cujo núcleo primário foge à forma mais tradicional. A tarefa não tem sido das mais fáceis, revelam mães e educadores. Casada com Débora Martins Gomes desde 2003, a autônoma Thaise Souza, 29 anos, viveu uma situação desconfortável na escola particular em que a filha Ana Luiza, de 7 anos, estudava em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense.

Apesar de informar na matrícula sobre a sua constituição familiar, descobriu mais tarde que a escola mantinha uma educação com base em fundamentos neopentecostais e viu sua filha ser humilhada em sala de aula, quando disse que tinha duas mães e recebeu da colega ao lado o comentário de que aquilo não era de Deus. “Ela chegou em casa aos prantos. Reclamamos, a escola prometeu tomar providências, mas acabou não fazendo nada. Foi um ano difícil, mas decidimos mantê-la até o período acabar”, conta sobre 2013. Decidiu, depois, colocar a primogênita (gerada por ela) em uma escola pública na vizinha Seropédica, onde vive com os outros filhos, Davi, de 5 anos, e Théo, de 2.

Existe vontade de lidar com o novo, mas ainda falta preparo, avalia a tradutora e intérprete Laura Schichvarger, 33 anos, que vive com o filho Leo. Na escola particular onde o garoto de 2 anos estuda em São Paulo, uma das diretoras pediu que Laura levasse o namorado ou uma figura masculina que representasse o “pai” no Dia dos Pais, apesar de já haver dito que era mãe solteira. Além disso, explicou que a escola estava organizando duas atividades: uma xícara feita na aula de artes pelas crianças para os pais e outra, um piquenique no parque com os pais e o professor de capoeira.

“Hoje, quando se discute o que fundamenta a família e não se parte do princípio de que toda família tem um pai e uma mãe, o ‘presente’ pro pai deixa de ter sentido”, explica Laura. “Além disso, achei as escolhas de homenagem erradas, pois continuam uma noção de gênero que não cabe mais. Para comparar, no Dia das Mães eles pintaram um porta-guardanapo e as crianças fizeram aula de culinária para nos oferecer uns comes. É muito aquele modelo anos 1950: ‘Mamãe cuida da comida, papai toma seu café na poltrona’.” (GOMBATA, 2015, [s.p.]

A partir do texto, pode-se dizer que:

- a) Não pode ser considerada família apenas a mãe e seu filho, pois falta a figura paterna.
- b) A falta de estrutura familiar é um problema que se reflete na escola.
- c) A existência de filhos é a principal característica para conceituação de família.
- d) Pais e mães devem ocupar papéis bem definidos, para não confundir os filhos.
- e) As famílias podem ter diversas configurações, indo além do tradicional modelo de pai, mãe e filhos.

2. Leia o trecho a seguir:

“A escola atualmente se depara com novos desafios, entre eles, o de estabelecer condições mais adequadas para atender a diversidade dos indivíduos que dela participam. Assumir, compreender e respeitar essa diversidade é requisito necessário para orientar a transformação de uma sociedade tradicionalmente pautada pela exclusão.

De acordo com Lück, (2001), “(...) o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões

necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos”.

A gestão educacional compreendida como um processo coletivo de planejamento, organização e desenvolvimento de um projeto político-pedagógico, representa um novo paradigma na educação, apresenta novas ideias e orientações a partir da compreensão da rede de relações que se estabelecem no contexto educacional, da complexidade, da dinamicidade e da ação transformadora da escola.

Portanto, o enfoque da gestão fundamentado no diálogo e participação supera a visão educacional singular e simplista e passa a abranger um conjunto de responsabilidades de ordem pedagógica, da organização e do financiamento da educação. [...]

Para que se garanta uma educação de qualidade para todos é preciso estabelecer um foco de gestão para a inclusão, que define a gestão pela perspectiva de eliminação da exclusão. A gestão para a inclusão pressupõe um trabalho competente, à luz de um paradigma dinâmico, mobilizador da sociedade e responsável pela transformação dos sistemas educacionais, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e apontando respostas para aqueles grupos que têm sido mais excluídos do processo educacional. Assim, a gestão constitui-se como referencial para as mudanças que se apresentam no contexto da educação inclusiva. (DUTRA, 2005, p. 3-5)

A diretora Sonia levou o texto apresentado para uma formação com a equipe de professores, pois o grupo tem como meta fortalecer a gestão democrática e inclusiva na escola. Algumas sugestões anteriores do grupo foram destacadas pela diretora para essa discussão:

- I. O conselho de escola deve ser convidado para participar de reuniões pedagógicas, pois assim as famílias participantes poderão conhecer melhor o trabalho pedagógico da escola.
- II. Os professores deram a ideia de realizar assembleias com os alunos, para que eles possam discutir as questões do dia a dia e fazer sugestões de melhorias.
- III. Os funcionários da limpeza e da cozinha podem optar por participar ou não da reunião pedagógica, já que não são educadores.
- IV. Todos devem comparecer à reunião em que a diretora apresentará as reformas de acessibilidade que estão sendo solicitadas pela escola.

Assinale a alternativa que aponta as sugestões que melhor refletem os princípios da gestão democrática e inclusiva:

- a) I, II, III e IV.
- b) I, II e III, apenas.
- c) I, II e IV, apenas.
- d) II, III e IV, apenas.
- e) I e IV, apenas.

3. Leia o trecho a seguir:

“O desafio da inclusão é amplo e diz respeito a todos os oprimidos da sociedade brasileira. Essa abrangência destacada pelo educador Braz Rodrigues Nogueira, no entanto, guarda uma certa gradação no que diz respeito àqueles que passam ao largo do radar social. “Os mais invisíveis da nossa sociedade são os que têm uma ou duas ou três deficiências. Então, quando falamos de inclusão, nós temos que problematizar todas as estruturas – política, econômica, social – e construir uma sociedade com base na justiça, na democracia, na autonomia e na responsabilidade”, considera. [...]

Antes de ser coordenador da DRE, Braz Nogueira foi diretor da Escola Municipal Presidente Campos Salles, em Heliópolis, zona sul de São Paulo. E, apesar de dificuldades e alertas, implementou medidas que tornaram a instituição uma referência em inovação em educação. [...] Ele conta que, dentre as 14 opções, resolveu assumir a diretoria da Campos Salles. “Uma educadora me disse: ‘Braz, não escolha essa. É uma escola de favelado, de marginal, de baderneiro; se você for para lá, vai sofrer demais’. Eu escolhi a escola Campos Salles. Por dois motivos: eu morava perto da escola e a origem daquelas famílias era similar à da minha. Então, eu não estaria entre baderneiros, entre favelados, entre marginais, eu estaria entre os meus”, relata.

Braz considera que sua própria vida escolar foi viabilizada por um gesto de inclusão. Para chegar à primeira escola que frequentou, no meio rural, precisava andar 12 quilômetros. Por motivo de doença, repetiu o primeiro ano. Nos dois anos seguintes, no entanto, adquiriu desenvoltura naquele ambiente. Mas, a mudança da família para outra fazenda modificou essa trajetória. Entrou numa escola com pouca estrutura. “Naquela cadeirinha em dupla, eu sentava no meio de dois meninos e morria de vergonha. Para piorar a situação, eu não enxergava

a lousa. Isso foi muito dolorido, foi uma experiência traumatizante”, relembra. A volta da família para a localidade anterior promoveu o reencontro com a primeira escola. A sensibilidade da professora facilitou a reinserção. “Quando cheguei, a professora percebeu que eu estava totalmente perdido. Ela pedia que eu me levantasse para ler e eu não conseguia”, recorda. Diante de tal situação, pediu que levasse um livro de que gostasse. “Levei, ela pediu para que eu lesse e eu li brilhantemente. Isso, para mim, é uma forma de inclusão”, diz.

Essa trajetória, em que inclusão está sempre presente, tem como forte inspiração a radicalidade proposta pelo educador Paulo Freire, que Braz diz estar entendendo o que é: “É uma opção clara pelos pobres, pelos oprimidos, pelos invisíveis”. (INSTITUTO RODRIGO MENDES; INSTITUTO UNIBANCO, 2016, p. 22-24)

De acordo com o texto, pode-se afirmar sobre a importância do diretor para a consolidação de uma cultura escolar inclusiva, que:

- I. O diretor deve ter uma experiência escolar na infância que o predisponha a se abrir para o alunado da escola pública, pois quem parte dessa experiência, como o diretor Braz, terá maior conhecimento e sensibilidade para tomar decisões.
- II. Alguns educadores mantêm uma postura preconceituosa em relação aos alunos e alunas das escolas públicas, tendo-os como “favelados” ou “marginais”. Esse tipo de preconceito dificulta a conquista de uma gestão democrática e inclusiva, e deve ser objeto de reflexão para o diretor que busque esse caminho para sua escola.
- III. O professor deve estar atento às necessidades dos seus alunos, e o bom diretor não deve se esquecer de que também é um professor, incentivando sua equipe e sensibilizando-a sobre essa necessidade de aproximação dos alunos.

Assinale a resposta correta:

- a) Apenas as alternativas I e II estão corretas.
- b) Apenas as alternativas I e III estão corretas.
- c) Apenas a alternativa II está correta.
- d) Apenas as alternativas II e III estão corretas.
- e) Todas as alternativas estão corretas.

Estratégias pedagógicas da escola inclusiva

Diálogo aberto

Chegamos à última seção de nossa disciplina de Educação Inclusiva. Como disse Paulo Freire: “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (FREIRE, 1997, p. 155). Esperamos que você tenha aproveitado esse percurso de aprendizado e que possa ter aprendido um pouco mais sobre educação inclusiva, um desafio atual e muito relevante, que diz respeito a todos os educadores e à sociedade como um todo.

Nesta derradeira etapa, concluiremos nosso percurso com as práticas do Colégio Estadual Igléa Grollmann e seus alunos Luan e Clara. Acompanhe a seguir:

“Ao longo do ano, Maria Clara participou ativamente das atividades propostas. Ela pesquisou os conteúdos em seu caderno com a ajuda dos colegas e, quando necessário, contou com mais tempo para realizar as tarefas. Foram utilizados como critérios de avaliação a apropriação de conceitos, persistência, participação nos trabalhos em grupo e envolvimento. A adolescente realizou provas orais, escritas, desenhos e trabalhos de pesquisa. Com Luan, que não apresentava deficiência cognitiva, o enfoque do trabalho foi a interação social. Seus professores exploraram atividades em equipe, como jogos, danças e confecção de materiais. Ele realizou as mesmas provas que os demais colegas, podendo solicitar auxílio da professora do AEE, que permanece na sala de aula, mas não ao seu lado. O aluno tem entendido algumas metáforas e até as utiliza. Ao ser indagado após uma prova se a mesma estava fácil, ele respondeu que estava “mamão com açúcar”. Durante as aulas, ele brinca com os professores e depois diz: “é zoeira”. Tem brincado com alguns colegas de sala e, muitas vezes, propõe a brincadeira. Quando chegou à escola, ele se recusava a ir tomar água, demonstrando medo. Hoje, ele vai até o bebedouro sozinho, toma água e volta rapidamente. (adaptado de GENTILIN, 2016)

A inclusão, conforme estudamos até aqui, não se restringe ao atendimento de direitos específicos relativos ao público-alvo da educação especial.

A educação nessa perspectiva significa o trabalho cotidiano em busca da quebra de barreiras para que, uma vez dentro da escola, esses estudantes possam participar em igualdade de condições, realizando seus percursos de aprendizagem com autonomia. Luan e Clara, alunos do Colégio Estadual Igléa Grollmann, nos mostram como alunos com deficiência podem ser incluídos com sucesso para sua aprendizagem, uma vez que as suas peculiaridades e necessidades são respeitadas. Discuta maneiras de conscientizar as equipes escolares sobre a importância dessa abordagem sobre a diversidade.

Para o sucesso de um projeto como esse, foi fundamental a liderança da equipe gestora, fortalecendo a união dos educadores em torno de um propósito comum. A participação de Clara e Luan nas atividades não se restringiu a um papel passivo, mas participativo. O objetivo pelo qual trabalhamos juntos aqui em nossa disciplina é justamente no sentido de promover essas cenas de protagonismo no cotidiano escolar, e esperamos ter inspirado e instrumentalizado você para isso.

Nesta seção, discutiremos alguns pontos importantes para a concretização dessa sociedade inclusiva que almejamos. Falaremos sobre o conceito de *desenho universal para a aprendizagem*, exemplificando possíveis aplicações na escola. Também abordaremos a teoria das múltiplas inteligências, que se baseia na diversificação das vias de aprendizagem e das manifestações das inteligências.

E, por fim, falaremos sobre um ponto fundamental para a consolidação de uma escola inclusiva: a avaliação. Nessa perspectiva, assim como todos os outros momentos que constituem o processo de escolarização, a avaliação deve estar a serviço da valorização e acompanhamento das aprendizagens, distanciando-se daquele objetivo de mensuração para classificação e, consequentemente, de exclusão das diferenças outrora em voga.

Com isso, encerraremos nosso percurso, desejando que você construa um bom caminho como educador, protagonista nessa área!

Não pode faltar

Desenho universal para a aprendizagem: definição e pressupostos

Ao longo de nossos diálogos, você percebeu que a implantação da filosofia da educação inclusiva na prática não é algo que acontece “de repente” e nem “por acaso”. Uma escola não se transforma em escola inclusiva no momento em que recebe matrículas de estudantes público-alvo da educação especial. Ainda que esse despertar ocorra nesse instante, não raro, quando há

efetivamente o ingresso de crianças, adolescentes e jovens com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, a situação desafiadora vai além da busca por adaptações específicas voltadas a atender as demandas de determinado aluno.

Utilizemos o exemplo da rampa de acesso a um edifício público para ilustrar essa ideia. Pode ser que ela tenha sido pensada para possibilitar a entrada de determinada pessoa que não pôde acessar os serviços lá oferecidos em um momento específico. A partir da instalação dessa ferramenta de acessibilidade, mesmo que durante meses ela não seja utilizada por uma pessoa com deficiência física, podemos afirmar que esse serviço se tornou menos excludente, independentemente do fato de haver ou não usuários que seriam excluídos se a rampa não estivesse ali.

Além disso, quando uma senhora idosa ou uma pessoa carregando vários pacotes escolhe acessar o edifício por meio da rampa, podemos supor que há uma busca por maior conforto, dado que normalmente escadas exigem um aumento de esforço físico. Ou seja, na filosofia inclusiva está posto que todos os serviços devem cuidar para que sejam plenamente acessíveis da maneira mais confortável possível, incorporando a acessibilidade como valor para o próprio serviço e para os funcionários que lá desempenham suas funções. Não é um favor a determinada pessoa ou grupo de pessoas, ainda que sejam essas pessoas que instiguem as necessárias mudanças. Acessibilidade tem a ver, portanto, com o próprio aprimoramento da sociedade no atendimento com qualidade a todos os cidadãos. Fica explícito que se trata de processo alimentado cotidianamente pela percepção crítica de suas falhas e necessária abertura para que outras melhorias sejam realizadas.

Na década de 1960, um movimento de arquitetos, com Ron Mace à frente, começou a pensar seus projetos de maneira que pudessem ser usados pelo maior número de pessoas sem que houvesse a necessidade de fazer intervenções e alterações nos espaços depois de prontos. A ideia chave era o desenvolvimento de projetos universais, isto é, que pudessem ser utilizados pela maior gama de pessoas possível. Baseada em sete princípios, essa proposta ficou conhecida como *design universal* ou *desenho universal*. Ela certamente se alinha à perspectiva social posta na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), uma vez que visa não apenas aumentar a acessibilidade em prédios e outras construções desde o início do projeto, mas também criar produtos que possam ser usados por todas as pessoas, independentemente de suas características, para gerar bem-estar.

Entre fins da década de 1990 e início dos anos 2000, educadores se inspiraram na ideia do desenho universal, com o objetivo de transformar o ambiente das escolas comuns em ambientes inclusivos (ZERBATO;

MENDES, 2018). Além disso, começam a buscar em suas pesquisas maneiras de preparar aulas e atividades voltadas a toda gama de estudantes presentes em sala de aula. Em um amplo diálogo com a neurociência, principalmente nos estudos sobre como nosso cérebro aprende, surge o conceito de desenho universal para aprendizagem (DUA). Ele não se restringe ao aspecto arquitetônico: refere-se aos recursos e serviços disponíveis para favorecer o sucesso da aprendizagem. Segundo Mendes,

“[o desenho universal] se trata de um modelo prático que visa ampliar as oportunidades de desenvolvimento de cada estudante por meio de planejamento pedagógico contínuo, somado ao uso de mídias digitais. Seus autores apoiaram-se em extensivas pesquisas sobre o cérebro humano para estruturar o modelo. (MENDES, 2017, [s.p.]”

Desenho universal para a aprendizagem: exemplos práticos em sala de aula

O conceito de desenho universal para aprendizagem (DUA) reforça, como você pôde perceber, que o desafio de uma educação para todos é da instituição escolar. Assim como seu inspirador, o DUA busca sintetizar um conjunto de princípios que formam um modelo prático para favorecer a aprendizagem de cada estudante. Ele tem o intuito de superar modelos considerados mais conservadores e tradicionais de ensino, em que o professor, por exemplo, fica à frente da turma, com todos os estudantes voltados para ele, dissertando sobre determinado assunto e posteriormente aplicando provas pontuais para avaliar quanto cada aluno assimilou do que foi dito. Um dos princípios do DUA é a noção de aprendizagem cooperativa, em que o professor é o guia.

Em um profundo diálogo com os avanços da neurociência e do desenvolvimento de tecnologias capazes de mapear a atividade cerebral humana, o DUA identifica redes de aprendizagem no cérebro e procura agir sobre elas. Ou seja, não se trata de fazer ajustes eventuais aqui ou ali, e sim realinhar a filosofia pedagógica com pressupostos inclusivos. Isso significa repensar a forma como os conteúdos são apresentados, analisar se o currículo é aberto ou estruturado em pontos mínimos, e como a avaliação será feita para promover mais envolvimento e significado para todos e cada estudante, explorando diferentes vias de acesso para gerar aprendizagem. Ao apresentar para a turma variadas formas de abordar um conteúdo, o professor ampliará suas chances de provocar a curiosidade e interesse de todos os alunos e gerar conhecimento significativo.

A seguir, apresentamos algumas possibilidades de reestruturação do espaço e das práticas ao considerar estudantes com e sem deficiências, transtornos do espectro autista ou altas habilidades e superdotação.

O importante é compreender que as estratégias devem ser apresentadas para toda a turma, e não exclusivamente para um aluno individualmente pelo fato de ele não poder fazer uso de determinado sentido. Isso porque uma pessoa não tem um único estilo de aprendizagem e a diversificação de meios e modos enriquece a aprendizagem de todos, além de ampliar e flexibilizar a forma de abordar os conteúdos, e, nesse sentido, o próprio repertório do professor. Ou seja: se determinado aluno reage mais a uma abordagem visual do conteúdo, isso não significa que apenas essa abordagem deva ser utilizada com ele.

Identificar essa via de comunicação mais facilitada dá abertura para que a comunicação aconteça e pode servir como gancho para instigar o aprendizado por meio de outros canais. Dessa forma, o docente pode, ao atuar por meio de um canal que está mais ativo, concomitantemente, ofertar outras formas de apresentação dos conteúdos, promovendo a ampliação dos repertórios, dada sua atuação no geral e respeito às características individuais.

Assim, ao não pressupor potencialidades e dificuldades com base exclusivamente na deficiência, o professor pode manejar diferentes composições em termos de **estratégias**, valorizando alternadamente as **diversas formas de apresentar e discutir conteúdos curriculares**.

A utilização de objetos ou imagens, informações com códigos de cores e organizadores visuais são, por exemplo, instrumentos que pertencem ao conjunto de estratégias visuais. Já as palestras, atividades com base em diálogos entre colegas e discussões com a turma toda, audiolivros e softwares de conversão de texto para fala, pertencem ao grupo de **estratégias auditivas**.

Como exemplo de meios que compõe **estratégias cinestésicas**, temos o ensino “mão na massa”, os objetos e diagramas táteis, os exercícios de movimentação para simulação e interação nas atividades e o ensino baseado em projetos. Todas essas **estratégias** de organização da sala de aula devem ser cotidianamente planejadas e alternadas, promovendo, sempre que possível, a confecção de materiais multissensoriais, baseados nos princípios do DUA.

Quando nos deparamos com estudantes com dificuldade maior do que a da maioria da turma em termos de aprendizagem ou atenção, sejam quais forem os antecedentes, é importante apresentar essa multiplicidade de estratégias. Além disso, utilizar materiais de textos com vários níveis de complexidade, muitos exemplos e experiências de aprendizagem concretas pode facilitar a abertura de canais de comunicação e aprendizagem significativa.

Diminuir a quantidade de informações apresentadas em cada momento e retomar conteúdos já oferecidos pode ser uma estratégia importante. São possibilidades de mudança de hábito que podem beneficiar a turma toda.

O importante é ter em mente que a diversidade é também multifacetada. Estudantes originários de culturas diferentes podem se interessar mais por materiais e métodos de ensino que façam relações relevantes e significativas para suas procedências. Essas aproximações enriquecem o aprendizado de todos os estudantes e não deixam ninguém se sentir desvalorizado. Forjar esse espírito de equipe, de colaboração entre todos é um importante papel do professor.

Ao desestimular a competição, o aprendizado pode ocorrer mais fluido, com idas e vindas como em qualquer processo. A turma toda se dispõe como corresponsável por participar do movimento de ensino e de aprendizado, e todos os modos de expressão são valorizados horizontalmente, minimizando a hierarquização que, por vezes, está presente quando elegemos apenas um canal como o certo, tal como quando privilegiamos o visual, ou um tipo de expressão como a mais apropriada, por exemplo, a prova escrita. A ampliação de canais e de possibilidades de expressão são estratégias importantes em uma sala de aula inclusiva.

Você já aprendeu que o principal objetivo da escola no trabalho com alunos com deficiências e/ou diferenças significativas é o mesmo para todos os estudantes. O foco, portanto, está na remoção de barreiras para a aprendizagem, ampliando nossos repertórios de ação para contemplar todos nesse processo de aprendizado constante e apoiá-los na ampliação de seus canais de aprendizado. É importante reafirmar que deficiência ou diferença não são barreiras. A barreira é sempre relacional. Cabe à escola percebê-las e trabalhar para que elas parem de impedir o acesso ao conhecimento.

Leia o Quadro 4.1 a fim de exercitar a sistematização desse pensamento inclusivo com foco no público-alvo da educação especial.

Natureza do impedimento	Algumas barreiras	O que e como fazer no espaço escolar
Deficiência visual	<p>Ambiente desconhecido, sem indicações sinalizadas.</p> <p>Móveis são mudados de lugar sem aviso prévio nem posterior.</p> <p>Aulas são ministradas utilizando apenas estratégias visuais.</p>	<p>O que fazer: sinalizar os espaços escolares, permitindo que o estudante memorize a localização dos objetos e carteiras na sala de aula para que tenha autonomia de ir e vir. As mudanças nessa organização devem ser avisadas.</p> <p>Como fazer: você já reparou que algumas lanchonetes disponibilizam o cardápio em braille e que alguns produtos, como remédios e alimentos, também são sinalizados em braille?</p> <p>A mesma ideia pode ser aplicada para sinalizar os espaços escolares. Podemos desenvolver esse projeto com a participação de toda a turma. O profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) contribuirá com as adaptações de material, por exemplo, impressão de textos em braille ou confecção de um caderno com pautas ampliadas. Na sala de aula, a turma pode trabalhar conjuntamente na pesquisa de como mobilizar canais de comunicação para que os conteúdos escolares daquele ano possam ser explicados. Lembra-se do professor de Física, que precisava ensinar o conteúdo de ótica para uma turma com um aluno cego? (Veja na Unidade 3, Seção 3).</p>
Deficiência auditiva	<p>Pessoas se comunicam oralmente, dificultando e/ou impedindo a participação da pessoa surda.</p> <p>Professor dá aula de costas para os estudantes impossibilitando a leitura labial.</p> <p>Educadores não têm conhecimento de Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS).</p>	<p>O que fazer: garantir formas de acesso ao currículo, com a presença de um intérprete. Caso o aluno possa ouvir usando um aparelho auditivo, por exemplo, é importante falar olhando para ele, articulando melhor as palavras, de maneira a ampliar a compreensão do que está sendo dito.</p> <p>É importante que a escola trabalhe todas as estratégias de inclusão de alunos surdos e/ou com deficiência auditiva, a partir dos canais de comunicação já estabelecidos e apontados pelos próprios estudantes.</p> <p>Como fazer: no processo de diversificação dessas estratégias, a turma se dedicaria ao aprendizado da LIBRAS e a escola na organização de estratégias para que toda a comunidade escolar tenha acesso a essa língua oficial brasileira, no sentido de quebrar as barreiras comunicacionais. Nesse aspecto, a escola pode ser sinalizada com placas contendo informação em LIBRAS, estratégia que envolveria toda a comunidade escolar.</p>

<p>Deficiência física</p>	<p>Espaços com escadas, sem outro tipo de acesso, como rampas ou elevadores. Sala com pouco espaço para circulação entre as carteiras, inviabilizando a movimentação de pessoas com muletas ou cadeira de rodas. Aulas de educação física com atividades que não permitem a participação de alunos com diferentes níveis de habilidade motora.</p>	<p>O que fazer: a acessibilidade do prédio escolar é garantida pela legislação brasileira. Assim, o cumprimento das normas em todos os espaços escolares é a regra fundamental para garantir o acesso pleno e autônomo de todas as pessoas. Carregar um estudante ou arrastar móveis para que ele possa se locomover não é a situação desejada em uma escola inclusiva. É importante que, na sala de aula, se preserve o espaço de circulação de todos sem exceção, eliminando as barreiras que se apresentam, quaisquer que sejam as características físicas de cada membro da turma. Vale reforçar que a acessibilidade é de responsabilidade de toda a comunidade escolar, e não apenas do professor. Sendo assim, rampas e elevadores não são um luxo, e sim instrumentos que viabilizam a participação de todos em quaisquer atividades e espaços escolares.</p> <p>Como fazer: pensar como o aluno com algum impedimento de natureza física vai fazer parte das aulas de educação física, por exemplo, é um exercício fundamental para aprender formas de viabilizar o acesso a esses conteúdos curriculares, no sentido de contemplar todos os níveis de habilidades motoras. A ampliação de repertório para implementar novas estratégias que levem em consideração as diferenças e invistam em um ambiente de equipe é um caminho interessante para a viabilização da participação plena sem exceção e construção de uma cultura escolar inclusiva.</p>
<p>Surdocegueira</p>	<p>Pessoas não sabem como se comunicar com o aluno. Atividades comuns, como rotina do dia, não conseguem ser organizadas de modo a contemplá-lo.</p>	<p>O que fazer: com o estudante surdocego, como com qualquer outro, é importante estabelecer um canal de comunicação. A não convivência com as pessoas com esse impedimento sensorial restringe o repertório pedagógico. Nesse sentido, a ampliação das estratégias a serem disponibilizadas para estabelecer meios e modos de comunicação é fundamental para o sucesso no processo de ensino desses estudantes.</p> <p>Como fazer: a rotina do dia pode ser mostrada ao aluno por meio de objetos, investindo no campo tátil. Por exemplo, utilizar uma caneca para simbolizar a hora do lanche ou a escova de dentes para representar o banheiro. Essa relação não pode ser definida de maneira arbitrária. Cada objeto deve fazer sentido para o aluno. Não cabe dar um carrinho para significar a hora de ir embora se o estudante não a simboliza dessa forma. O exercício simbólico, aliás, que é fundamental para todas as pessoas, deve ser bastante incentivado com esse alunado. As estratégias e materiais podem ser desenvolvidos com a parceria do Atendimento Educacional Especializado (AEE).</p>

<p>Deficiência múltipla</p>	<p>Pessoas não sabem como se comunicar com o aluno. Os professores costumam pressupor que o estudante com mais de um impedimento de natureza física, sensorial, mental ou intelectual tem mais dificuldades do que realmente tem, pelo fato de a avaliação ser baseada nos impedimentos, e não nas potencialidades.</p>	<p>O que fazer: para quem não está habituado a trabalhar com estudantes com múltiplas deficiências em sala de aula, pode parecer muito difícil ou até mesmo impossível promover sua participação na escola comum. Nesse sentido, é importante não se deixar dominar pelo impacto que a presença de mais de um impedimento pode causar no primeiro contato, e ter a certeza de que você tem diante de si um aluno que, como todos os demais, tem as suas necessidades e possibilidades de aprendizagem. Ou seja, o canal que se deve abrir é primeiramente o atitudinal, compreendendo que o progresso educacional desse estudante é diretamente proporcional ao investimento da comunidade escolar no sentido de eliminar as barreiras que se interporão ao longo desse processo.</p> <p>Como fazer: é importante ficar atento aos progressos, pois muitas vezes ocorrem de forma menos perceptível. Contar com a turma toda para diversificar as formas de acesso e pesquisar materiais didáticos é uma forma de aprendizagem que beneficia a todos. A remoção do “não” a priori, que caracteriza a barreira atitudinal e tem como efeito o desinvestimento pedagógico, é o valor maior que a relação com os estudantes com impedimentos dessa natureza pode gerar: a quebra das barreiras atitudinais faz com que o processo de escolarização da turma toda ocorra de forma mais fluida e real.</p>
<p>Deficiência intelectual</p>	<p>O aluno é mais conhecido pelo que não sabe fazer do que pelo que sabe, dado que a habilidade intelectual é mais valorizada no espaço escolar. A escola não diversifica suas estratégias e valoriza os registros escritos, dificultando ou até mesmo impedindo a participação do estudante. A escola abre mão dos conteúdos a serem ensinados e trabalha temas não relacionados com o currículo, tampouco com as demandas da faixa etária a que o estudante pertence, como cores no sétimo ano do ensino fundamental.</p>	<p>O que fazer: já vimos que são muitos os aspectos envolvidos no diagnóstico de deficiência intelectual. Na escola, é fundamental apostar sempre nas possibilidades dos estudantes, com e sem deficiência. Focar apenas o que ele não sabe fazer e fazer disso justamente o centro das avaliações, não contribui para sair dos estereótipos e preconceitos. Ou seja, mudar de atitude em relação aos estudantes, deixando de reforçar os não saberes e referendar impotências, promove avanços educacionais e a própria ampliação de repertório em termos das estratégias pedagógicas a serem utilizadas com a turma.</p> <p>Como fazer: partir de uma boa avaliação educacional do estudante é importante para saber de onde começar. A partir daí, torna-se possível traçar um caminho para que haja aprendizagem significativa. A hierarquização de saberes e práticas, prejudicial em todo e qualquer processo educacional, para estudantes com impedimentos intelectuais pode ser uma sentença de morte em termos da continuidade de aquisição de conteúdos. Assim, a diversificação de estratégias pedagógicas, utilizando elementos mais significativos e concretos que estão presentes no cotidiano, pode viabilizar abertura de canais de comunicação que facilitarão o aprendizado cada vez mais complexo. É importante considerar as formas de flexibilização curricular, ou seja, como o aluno usará o que sabe da melhor forma em cada área do conhecimento. Nesse sentido, o trabalho com projetos amplia as possibilidades de participação desses alunos, que podem atuar colaborativamente dentro de suas possibilidades e características em cada tema trabalhado, aprendendo e ensinando junto.</p>

<p>Transtorno do Espectro Autista</p>	<p>A escola espera respostas convencionais, tendo dificuldades em avaliar alunos que não respondem da maneira esperada. Os espaços costumam ser restritos para os alunos se movimentarem. Por exemplo, a maioria das atividades deve ser realizada com o aluno sentado e quieto.</p>	<p>O que fazer: o Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se pela diversidade de manifestações, dado que, como o próprio nome diz, refere-se a um espectro. Assim, pode-se ter estudantes que demonstram diferentes habilidades comunicativas e competências cognitivas, o que poderá facilitar ou dificultar sua participação na rotina escolar conforme está organizada.</p> <p>Como fazer: ao conhecer as características desses estudantes por meio da relação pedagógica cotidiana, o professor conseguirá perceber quais são as barreiras efetivas que se interpõe entre os estudantes e o conhecimento, para atuar no sentido de eliminá-las. Mais uma vez, sair dos estereótipos ditados pelo senso comum e das generalizações é aceitar o desafio de educar na diversidade. O fato de um estudante com diagnóstico de TEA não demonstrar, por exemplo, que está atendo a determinada tarefa, não significa que ele não está aprendendo – ele pode surpreender o professor e demonstrar ter adquirido conhecimentos naquela oportunidade. Por isso, é fundamental investir na potencialidade desse aluno. Quanto ao ambiente da escola, é interessante que possa ser flexível para atender a essas necessidades – por exemplo, poder fazer mais atividades que envolvam movimento fora da sala de aula e que não exijam tanto preparo prévio em termos comportamentais. Aliás, todos os alunos aproveitarão bastante esse tipo de flexibilidade.</p>
<p>Altas habilidades e/ou superdotação</p>	<p>A escola tem dificuldades em flexibilizar seu currículo para estudantes que não estão dentro do padrão esperado – para menos ou para mais. Pouca diversidade de estratégias impede que os estudantes demonstrem suas competências em áreas não valorizadas academicamente, gerando desinteresse pela escola.</p>	<p>O que fazer: o diagnóstico das altas habilidades ou superdotação na escola está diretamente relacionado à diversificação das estratégias pedagógicas e formas de solicitar devolutivas. Em uma escola inclusiva, o professor oferta variados meios e modos de acesso aos conteúdos curriculares, bem como amplia as formas de relação entre todos.</p> <p>Como fazer: ficar atento ao que está sendo proporcionado em termos de canais de aprendizagem permite uma aproximação com cada um dos estudantes, ao mesmo tempo em que permite a eles se expressarem de maneiras diversas. Como já estudamos, quanto mais diversificada for a aula, em termos de estratégias e de espaços, mais favorável será a aprendizagem da turma e mais possibilidades um estudante com altas habilidades e/ou superdotação terá de se manifestar em sua área de destaque. O trabalho com projetos pode ser uma via interessante de investimento pedagógico com essa parcela do alunado.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras.

Com essas sugestões, podemos ter exemplos práticos de como o desenho universal para a aprendizagem pode auxiliar no cotidiano escolar. É importante ter em perspectiva que educar é uma ação coletiva, e, portanto, deve estar contemplada no Projeto Político-Pedagógico da escola. Dessa forma,

nos afastamos do modelo restrito da sala de aula como um mundo à parte e de responsabilidade exclusiva do professor. A parceria entre professores do AEE e da turma constitui-se também em chave não apenas para o sucesso das aprendizagens do alunado da educação especial, como também para a organização e efetivação de um currículo que possa atender às demandas de todos e cada um dos estudantes, considerando a diversidade como característica humana presente em toda a instituição escolar.



Exemplificando

Há um desconhecimento generalizado sobre como se relacionar com pessoas com surdocegueira, o que tem levado à utilização de meios e modos assistencialistas e clínicos em detrimento dos educacionais.

A falta de oportunidades de relacionamento direto com as pessoas com esse duplo impedimento sensorial ativa mecanismos relacionados ao momento da integração e não permite que possamos desenvolver ferramentas e estratégias educacionais voltadas para a autonomia plena dessa parcela da população.

Entretanto, atualmente, pessoas com surdocegueira têm aparecido como protagonistas em diversas atividades, inclusive em esportes.

Múltiplas inteligências: as diferentes vias de aprendizagem

O psicólogo norte-americano Howard Gardner, da Universidade de Harvard, lançou em 1983 um livro chamado *As estruturas da mente*, no qual apresentou uma teoria inovadora sobre a inteligência humana. Gardner questionava a medida do QI (Quociente de Inteligência), obtida por meio da aplicação de testes de inteligência padronizados, como a forma privilegiada de conceituar e avaliar a inteligência. Lembre-se de que essa medida estava relacionada ao **momento da integração**, conforme estudamos em nosso percurso formativo. Relembremos que inteligência é um conceito de difícil definição, sendo que alguns autores tendem a classificá-la como algo genético e inato, enquanto outros consideram a influência cultural no seu desenvolvimento.

A teoria de Gardner lança a hipótese de que a inteligência pode adquirir várias formas, de acordo com as experiências culturais disponíveis e, portanto, a inteligência lógico-verbal, que é aquela privilegiada pelos testes de inteligência, seria apenas uma dessas possíveis manifestações. Gardner questiona, com sua teoria, a ideia de que o QI seja a única forma de conceituar a inteligência, tomada como uma medida de caráter estatístico e supostamente universal (ALMEIDA *et al.*, 2017).

A partir dessa tese, Howard Gardner propôs sua teoria das inteligências múltiplas, segundo a qual a inteligência é multifacetada e definida como “a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários; partindo do pressuposto de que os indivíduos possuem forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes” (GARDNER; WALTERS, 1995, *apud* ALMEIDA *et al.* 2017, p. 91).

A inteligência, portanto, pode ser estimulada e desenvolvida a partir do potencial que todos têm. Gardner propôs inicialmente sete tipos de inteligência: 1. lógico-matemática; 2. linguística; 3. corporal-cinestésica; 4. musical; 5. espacial; 6. interpessoal; 7. intrapessoal e, posteriormente, completou a lista com mais duas: 8. naturalista; e 9. existencialista, deixando, contudo, aberta a possibilidade de existirem outros tipos de inteligência (ALMEIDA *et al.*, 2017).

Assim, a teoria das inteligências múltiplas se coaduna perfeitamente ao **momento da inclusão**, pois trabalha na perspectiva do desenvolvimento humano baseado em potenciais que se atualizam diante das oportunidades e desafios apresentados pela cultura. Como já abordamos anteriormente, a diferença é marca da humanidade. Se partimos do pressuposto de que todos os alunos são diferentes, é esperado que aprendam de formas variadas, exigindo que o currículo escolar e as formas de avaliação sejam abrangentes e plurais para considerarem a centralidade do processo de aprendizagem de cada um, conforme aponta Moraes (*apud* ALMEIDA *et al.*, 2017). Nessa perspectiva, a ideia de inteligência não está mais a serviço da exclusão e da discriminação, e sim compreendida como potencial a ser cultivado e valorizado.

Para finalizar, é importante compreender que a teoria das inteligências múltiplas não tem uma finalidade classificatória e hierarquizada entre os diferentes potenciais: a ideia não é descobrir qual é o tipo de inteligência de cada aluno, mas oferecer diferentes atividades e um ambiente educacional rico em possibilidades, de modo que todos possam participar e se desenvolver sem preconceitos.

Avaliação na perspectiva da educação inclusiva

Superar a lógica de uma avaliação tradicional e classificatória é um desafio para toda e qualquer escola. Essa tarefa se reveste de uma dificuldade ainda maior quando pensamos nos alunos público-alvo da educação especial. Como já discutimos amplamente, entender a diferença como característica humana e, portanto, presente em cada uma das turmas que compõe a escola, é fundamental para a consolidação de uma filosofia inclusiva. Ao compreender que a avaliação tradicional se pauta pela existência de uma única resposta considerada a certa, a qual os estudantes devem adquirir e dominar, percebe-se que a medição do aprendizado nesse enfoque é excludente, por desconsiderar a

aprendizagem como processo. Na perspectiva da educação inclusiva, em que a diversidade é valor, se avalia para corrigir rotas de ensino e para refletir sobre a possibilidade de organização de outras estratégias pedagógicas, e não para classificar o aluno no que se supõe que ele deveria saber.



Refleta

Luckesi (2000, [s.p.]) nos convida a refletir sobre a avaliação:

“O ato de avaliar, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de mais nada, implica a disposição de acolher. Isso significa a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória, agradável ou desagradável, bonita ou feia. Ela é assim, nada mais. Acolhê-la como está é o ponto de partida para se fazer qualquer coisa que possa ser feita com ela. Avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer.

A disposição de acolher está no sujeito do avaliador, e não no objeto da avaliação. O avaliador é o adulto da relação de avaliação, por isso ele deve possuir a disposição de acolher. Ele é o detentor dessa disposição. E, sem ela, não há avaliação. Não é possível avaliar um objeto, uma pessoa ou uma ação, caso ela seja recusada ou excluída, desde o início, ou mesmo julgada previamente. Que mais se pode fazer com um objeto, ação ou pessoa que foram recusados, desde o primeiro momento? Nada, com certeza!

Você percebe a disposição para uma avaliação mais acolhedora nos contextos de que participa, ou essa prática ainda é rara?

O caso da deficiência intelectual adiciona maior complexidade do que a adaptação de recursos. Se o estudante for avaliado exclusivamente em relação ao currículo; ou ao que deveria saber ao estar, por exemplo, no quinto ano, ele poderá permanecer em constante defasagem, ao ter suas potencialidades para a aprendizagem continuamente desconsideradas. Deve-se compreender que a disposição de acolher o educando está no objeto da avaliação. A retenção, prática utilizada muitas vezes como solução quando o aluno não domina os conteúdos considerados imprescindíveis para aquele ano escolar, também tem se demonstrado ineficaz.

Ambos os expedientes se baseiam na comparação dos saberes dos estudantes com o que idealmente deveria ter sido aprendido pela turma toda,

desconsiderando os progressos que cada aluno realizou desde seu ingresso na turma até o término do ano letivo. Para tanto, é importante inverter a rota, parar de olhar prioritariamente para os conteúdos a serem ensinados e considerar a aprendizagem como processo que varia sobremaneira entre as diferentes pessoas.

Dessa forma, não nos interessa apenas avaliar se há o domínio das operações com frações. Essa é somente uma parte do processo. Há que se investigar se o estudante consegue usar de forma eficiente os conceitos de metade e dobro, que fazem parte do universo matemático das frações.

Da mesma forma, pode ser que outro aluno domine bastante matemática, demonstrando poder ir além das frações e iniciar a execução de operações com decimais – esse educando deveria ser incentivado em sua vontade e potencial de aprendizagem. Nos dois exemplos, o que impede a percepção do estudante real é a prevalência de uma educação cujos pressupostos são as ideias de homogeneidade e uniformização, ou seja, que todos devem fazer a mesma coisa, ao mesmo tempo, do mesmo jeito.

Percebida dessa forma, a avaliação não contribui para a melhoria do ensino de nenhum aluno, e pode ser significativamente prejudicial para aqueles com alguma dificuldade significativa, que se afaste daquele estereótipo de “aluno normal”. Assim, a multiplicidade das inteligências, entendidas como potenciais que podem adquirir várias formas de acordo com as experiências culturais disponíveis, precisa ser considerada para que a avaliação para alunos com deficiências e diferenças significativas deixe de ser mero inventário do que ele não é capaz de fazer.

Para que a avaliação deixe de ser um documento capaz de excluir estudantes da instituição escolar, é urgente romper com a hegemonia da inteligência lógico-verbal como a única forma de conceituar a inteligência e medida exclusiva de caráter universal, para dar lugar à noção de inteligências múltiplas existentes em cada indivíduo, definidas como capacidades para resolver problemas ou elaborar produtos que sejam valorizados em cada contexto. Conforme Valentim, (2011, p. 109), a escola deveria “encarar a avaliação como um processo que considera sua dinamicidade e dialeticidade – e não como um processo linear”.



Assimile

Nesta seção, conhecemos o conceito de desenho universal para a aprendizagem (DUA), seus princípios e propostas para espaços físicos e práticas curriculares mais inclusivas.

Falamos também da teoria das inteligências múltiplas, que valoriza como inteligência a capacidade de resolver desafios contextualizados em determinados ambientes e culturas.

Por fim, discutimos a importância de que a avaliação educacional trabalhe com esse mesmo objetivo de maneira a fortalecer o processo de escolarização dentro da perspectiva inclusiva.

Sem medo de errar

Na situação-problema apresentada, vimos alguns resultados do trabalho da equipe escolar do Colégio Estadual Igléa Grollmann, através das conquistas dos seus alunos Clara e Luan. Destacamos, logo de início, a importância de os alunos público-alvo da educação especial terem um papel proativo na escola, participando das atividades não apenas como um receptor passivo, mas se envolvendo em projetos pensados para todos, sem exceção, o que inclui esse alunado.

Já falamos anteriormente sobre gestão democrática e cultura inclusiva na escola, e, nesta seção, avançamos mais um pouco na prática ao apresentar e exemplificar o conceito de desenho universal da aprendizagem. Percebemos que essa abordagem se relaciona organicamente com a construção da cultura escolar que envolve a todos, uma vez que visa à transformação efetiva do ambiente escolar, abrangendo não apenas os aspectos físicos, materiais como também os imateriais – como as relações entre profissionais e o currículo.

Para que os alunos, público-alvo da educação especial, possam experimentar o papel de protagonistas e consolidá-lo, é importante que a escola ofereça essa experiência cotidianamente. Tal movimento de mudança é importante não apenas para os alunos com alguma diferença significativa, mas para a própria escola que se propõe para todos e se posta como instituição-chave na construção de uma sociedade democrática. Pense, por exemplo, em um projeto para implantação de assembleias escolares. Nele, todos os alunos podem falar e ser ouvidos, sejam quais forem suas maneiras de expressão. O desafio de dar forma a tal proposta não é apenas dos educadores, mas também dos colegas de turma e gestores, que juntos podem se empenhar em tornar a participação coletiva uma realidade.

Em relação às práticas de avaliação, é importante sublinhar a flexibilização proposta pela escola, não de forma a simplificar a avaliação, e sim de criar novos formatos, capazes de avaliar de fato o percurso de aprendizagem de Luan e Clara.

Dessa forma, a ideia do desenho universal da aprendizagem é uma estratégia para viabilizar a construção de uma escola cada vez mais democrática e participativa, cabendo à cada instituição em cada contexto buscar sua expressão cotidiana, respeitando as peculiaridades do seu alunado e de sua comunidade.

Avançando na prática

O menino que bate palmas

Descrição da situação-problema

A jornalista Lana Bitu publicou o seguinte depoimento sobre seu filho na rede social *Facebook*:

“Antônio é “o menino que bate palmas”. Não por mania, mas por necessidade. São as palmas que ajudam seu organismo a equalizar os estímulos e informações que recebe. “Estereotípias clássicas da Síndrome de Asperger”, explicou uma especialista, tempos atrás, ao confirmar o diagnóstico de espectro do autista. Clássica para quem está habituado, doutora, pois haja estranhamento em quem vê uma pessoa passar parte do seu dia andando de um lado para outro, batendo palmas e murmurando para si aquilo que precisa absorver do mundo!

Em casa, Antônio faz piada das palmas. Mas da porta pra fora elas não têm graça. “Algumas crianças da escola riem de mim, dizem que sou bobo, esquisito, demente”, contou-me uma vez. “E o que você responde?!” perguntei, minha garganta queimando de vontade de chorar. “Dou o meu silêncio para eles, mãe. Nada pior que o silêncio”, respondeu.

Durante dias lutei com a gana de ir eu mesma bater palmas na cara de cada um dos pirralhos piadistas. Mas interferir talvez passasse ao Antônio a mensagem de que ele não dá conta de se impor sozinho. Como as provocações não estavam afetando sua alegria de ir para o colégio nem criando qualquer mudança de humor ou comportamento, deixei a vida correr.

Então, ontem, ele voltou da aula eufórico. “Mãe, tenho excelentes novidades”. E me proporcionou um dos momentos mais fodásticos que terei oportunidade de viver.

Era dia de assembleia na escola – ocasião em que os alunos levam a debate questões que de alguma forma os incomodem. António comunicou à diretora: “Não quero mais que riam de mim por causa das palmas. Hoje isso será tema de assembleia”. Foi lá, marcou seu nome na lousa e esperou.

Quando chegou sua vez, pôs-se de pé diante de 30 e poucas crianças entre 8 a 11 anos e explicou como a zombaria o magoava e era injusta. “Eu bato palmas para minha imaginação funcionar melhor”, disse em certa altura. A molecada ouviu atenta, calada. António encerrou seu discurso e ficou ali, encarando os colegas. Então, o silêncio foi quebrado por uma palma. Veio outra e mais outra. “Logo a sala toda aplaudia. António sorria. Os professores choravam”, contou-me a diretora, emocionada. Porque deve ter sido mesmo bonito de ver um menino de incompletos 9 anos transformar, sozinho, palmas da intolerância em palmas de comunhão.

Obs.: eu ainda estava tentando me localizar na amplidão do que António acabara de me contar quando ele, a caminho do banho, parou no meio da escada e tascou-me a bordoadá definitiva: “Sabe, mãe... A vida é problema e explicação”.

(LANA BITU, 2018 *apud* CHAVES, 2018)

Você percebe a estratégia da assembleia escolar como apoio para a expressão de alunos com transtorno do espectro autista e outras diferenças significativas? Como relaciona essa estratégia com o desenho universal para a aprendizagem?

Resolução da situação-problema

No relato, vemos a importância de oferecer lugares de participação para os alunos com diferenças significativas, e o quanto a turma toda pode aproveitar essa experiência de abertura de canais de comunicação e diálogo. Particularmente no caso do transtorno do espectro autista, costuma ser difícil avaliar o quanto os alunos sabem, pois a comunicação com eles nem sempre ocorre dentro da forma esperada. No entanto, a experiência nos mostra que alunos como António estão sempre aprendendo, ainda que não demonstrem isso da forma tradicional ou do mesmo jeito que seus colegas o fazem. António percebeu que o local mais adequado para falar de uma questão sobre injustiça que envolvia o coletivo era a assembleia escolar. Mostrou que sabia das regras de participação e ocupou o espaço disposto a falar de seu problema e ouvir uma explicação por parte dos colegas.

Podemos considerar a assembleia escolar como uma maneira de atender aos princípios do desenho universal para a aprendizagem, na medida em que

ela serve como estratégia para o acesso de todos os alunos à participação e à manifestação do pensamento de maneira distinta daquela dinamizada em sala de aula.

Faça valer a pena

1. Leia o trecho a seguir:

“ Tornar a vida das pessoas mais simples. Esse foi o objetivo que inspirou um grupo de arquitetos dos anos 1970 a criar um conceito chamado Desenho universal. Essa abordagem se baseia na visão de que o design dos ambientes e dos produtos pode ser previamente pensado de forma a permitir o uso por parte do maior número possível de pessoas, sem que haja a necessidade de adaptações posteriores.

É interessante frisar que a origem de tal concepção não decorre somente da busca de respostas para demandas sociais de setores que reivindicavam a plena participação de todos. Havia também uma percepção de que adaptações não planejadas voltadas à acessibilidade de prédios ou residências, às vezes chamadas de “puxadinhos”, eram caras, esteticamente feias e reforçavam o rótulo de “incapacidade” das pessoas com deficiência. Por outro lado, ficava evidente que tais ajustes acabavam beneficiando uma ampla gama de pessoas, dos mais variados perfis e idades.

Anos mais tarde, esse movimento influenciou professores provocados pelo desafio de lecionar para turmas cada vez mais heterogêneas e num ambiente pautado por altas expectativas de aprendizagem. Como garantir acesso aos conteúdos curriculares para estudantes que se diferenciavam em termos de habilidades motoras, intelectuais e sensoriais? Como as novas tecnologias poderiam contribuir para o endereçamento desse desafio? Surgia, então, o Desenho universal para aprendizagem (DUA), creditado a um grupo de professores da Universidade de Harvard, liderado por David Rose. [...] o Desenho universal para aprendizagem é um exemplo de uma abordagem educacional mais condizente com nossa convicção de que toda pessoa tem o direito de estudar e buscar o seu melhor como ser humano.

Ao mesmo tempo, dialoga com a proposta de ressignificação do papel do professor, enxergando-o como um mediador do

processo de aprendizagem. Ou seja, favorece a ruptura do formato tradicional de sala de aula, caracterizado por fileiras de estudantes sentados diante de um professor a quem é delegada a missão de transmitir o conteúdo e, posteriormente, verificar se o mesmo foi absorvido por meio de provas.

Como todo modelo, o Desenho universal para a aprendizagem é imperfeito por definição. No entanto, representa uma interessante ferramenta para que as equipes pedagógicas planejem suas aulas de forma mais criteriosa, almejando o acesso de todos ao conhecimento, e deem conta da crescente diversidade presente nas escolas.

Acredito que esse modelo pode colaborar muito para uma educação mais plural, mais atraente e que torne factível nosso compromisso de não deixar ninguém para trás. (MENDES, 2017, [s.p.]

De acordo com o autor, pode-se dizer que o desenho universal para a aprendizagem:

- a) Foi criado na década de 1970 para auxiliar as pessoas com deficiência e mobilidade reduzida.
- b) Se relaciona com as adaptações arquitetônicas, mas não com as adaptações curriculares.
- c) Pode auxiliar no planejamento pedagógico nas escolas inclusivas.
- d) Nem sempre pode ser utilizado em turmas muito heterogêneas.
- e) Contempla ajustes arquitetônicos posteriores a uma obra.

2. Leia o trecho a seguir:

“A avaliação diagnóstica apresenta forte influência para o avanço da aprendizagem e da inteligência, diante da superação de desafios em diferentes áreas do saber e do fazer. O educador, em sala de aula, deve implementar estratégias pedagógicas a fim de evitar o desperdício do potencial humano, imprescindível para os tempos atuais, caracterizados pela sociedade da informação, sendo o conhecimento fonte de riqueza continuamente renovada (POZO, 2002; VIANA, 2005).

Por conseguinte, é preciso considerar as diversas situações em que a aprendizagem se manifesta, de acordo com suas necessidades básicas, inclinações e anseios. Para além da dimensão

cognitiva, deve-se almejar a totalidade do sujeito, propiciando condições para seu crescimento e melhoria como pessoa. [...]

A experiência demonstra que a repetência não constitui fator promotor da aprendizagem, mas sim o estímulo contínuo e a valorização das potencialidades discentes. Cada ano letivo configura uma nova oportunidade de aprendizado, e os conteúdos devem ser oferecidos de forma rica e plural, para que todos os alunos se identifiquem e aprendam a seu modo.

Apesar dessas considerações, ainda persistem dificuldades no que se refere à adequada elaboração de recursos instrumentais para uma modalidade de avaliação capaz de contribuir para o crescimento e a autonomia dos estudantes. [...]

Por esse motivo, o professor deve empenhar-se para modificar a suposta história de fracassos anteriores do aluno, estabelecendo laços entre suas capacidades e o rendimento escolar. (FERNANDES; VIANA, 2009, 316-317)

No conselho de classe, a professora apresentou o percurso escolar de Fernando, 8 anos, no terceiro ano do ensino fundamental. Demonstrou que o aluno teve muita evolução, pois no início do ano estava na hipótese pré-silábica de alfabetização, não diferenciando letras de números, e atualmente já escreve seu nome, estando na hipótese silábica com valor sonoro. O conselho de classe, no entanto, decidiu que Fernando deveria ficar retido no terceiro ano, pois não tinha as aprendizagens imprescindíveis para ser aprovado para o quarto ano. Considerando o texto introdutório e a situação de Fernando, pode-se concluir que:

- a) A avaliação tradicional colabora para que o aluno fique retido por não aprender, o que é incoerente com uma visão inclusiva, segundo a qual o aluno sempre está aprendendo.
- b) Apesar de os esforços de Fernando não serem aparentemente valorizados, é importante que ele tenha uma nova chance de aprender.
- c) É importante que Fernando tenha mais uma vez a oportunidade de rever os mesmos conteúdos, sentindo-se mais seguro para prosseguir.
- d) O conselho de classe da escola de Fernando decidiu retê-lo com base em um enfoque inclusivo da sua aprendizagem durante o ano.
- e) A ideia de aprendizagens imprescindíveis é compatível com a filosofia da educação inclusiva.

3. Leia o trecho a seguir:

Texto 1:

“ Certa vez, uma alfabetizanda nordestina discutia, em seu círculo de cultura, uma codificação que representava um homem que, trabalhando o barro, criava com as mãos, um jarro. Discutia-se, através da “leitura” de uma série de codificações que, no fundo, são representações da realidade concreta, o que é cultura. O conceito de cultura já havia sido apreendido pelo grupo através do esforço da *compreensão* que caracteriza a leitura do mundo e/ou da *palavra*. Na sua experiência anterior, cuja memória ela guardava no seu corpo, sua *compreensão* do processo em que o homem, trabalhando o barro, criava o jarro, compreensão gestada sensorialmente, lhe dizia que fazer o jarro era uma forma de trabalho com que, concretamente, se sustentava. Assim como o jarro era apenas o objeto, produto do trabalho que, vendido, viabilizava sua vida e a de sua família.

Agora, ultrapassando a experiência sensorial, indo mais além dela, dava um passo fundamental: alcançava a capacidade de *generalizar* que caracteriza a “experiência escolar”. Criar o jarro como o trabalho transformador sobre o barro não era apenas a forma de sobreviver, mas também de fazer cultura, de fazer arte. Foi por isso que, relendo sua leitura anterior do mundo e dos que-fazeres no mundo, aquela alfabetizanda nordestina disse segura e orgulhosa: “Faço cultura. Faço isto”. (FREIRE, 2001, p. 261)

Texto 2:

Dois meninos estão caminhando em uma floresta. Um deles tira boas notas na escola, e tudo leva a crer que terá sucesso na vida. O outro é o oposto. No bosque, eles se defrontam com um urso faminto. O primeiro garoto calcula que a fera os alcançará em 17,3 segundos e entra em pânico. O segundo menino começa a correr. O estudioso vira e diz: “Você deve estar louco. Não há nenhuma maneira de nós fugirmos desse urso!” E o outro responde: “Será? Tudo o que preciso fazer é correr mais do que você!”.

“ Um dos mais importantes psicólogos do mundo, o americano Robert Sternberg usa essa anedota para ilustrar como duas pessoas podem ser inteligentes de maneiras diferentes. O primeiro analisou o problema com precisão, mas sua inteligência o levaria à morte. O segundo exibiu uma solução criativa e prática – e provavelmente não viraria comida de urso. Para Sternberg, o segundo aplicou o que ele cunhou de “inteligência bem-sucedida”, um misto de pensamento analítico, criativo e prático. Para o pesquisador, testes de QI mensuram apenas a inteligência

analítica – aquela que faz um garoto calcular o ataque do urso com precisão. Um tipo de raciocínio ótimo para o desempenho escolar, mas que nem sempre é o mais útil no dia a dia.

“Existe o perigo de ignorar muitas pessoas talentosas por causa da forma como medimos a inteligência”, diz o psicólogo. O próprio Sternberg amargou durante anos notas baixas nos testes psicométricos por sofrer de ansiedade – mais tarde, já ciente do transtorno, refez os testes e seu desempenho melhorou. Decidiu se dedicar ao tema na vida adulta. (LISBOA, 2018, [s.p.]

Relacionando os dois textos apresentados com a teoria das inteligências múltiplas, de Howard Gardner, é possível afirmar que:

- I. Gardner, ao contrário de Sternberg, acreditava que os testes de QI eram a melhor forma de mensurar a inteligência de uma forma científica.
- II. Paulo Freire e sua aluna que fazia vasos de barro (Texto 1) podem ter tipos de inteligência diferentes, mas, segundo a teoria de Gardner, ambos seriam considerados inteligentes a partir da perspectiva de um dado tipo de inteligência.
- III. Segundo Gardner, inteligência é a capacidade de resolver um problema valorizado em um determinado ambiente. Dessa forma, podemos concluir que o garoto que corre mais e consegue escapar do urso é inteligente, pois responde de forma eficiente ao desafio imposto pelo ambiente.
- IV. A teoria das inteligências múltiplas é útil para a educação inclusiva, pois valoriza diferentes formas de aprender.

Assinale a alternativa correta:

- a) As afirmativas I, II, III e IV estão corretas.
- b) Apenas as afirmativas II, III e IV estão corretas.
- c) Apenas as afirmativas I, III e IV estão corretas.
- d) Apenas as afirmativas II e IV estão corretas.
- e) Apenas as afirmativas III e IV estão corretas.

Referências

ALMEIDA, R. da S. *et al.* A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e suas contribuições para a educação inclusiva: construindo uma educação para todos. **Ciências Humanas e Sociais**, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 89-106, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitshumanas/article/view/4218>. Acesso em: 21 mar. 2019.

BARBOSA, P. M. R. Breve relato da história da educação excludente: do início da colonização aos dias de hoje em nosso país. **Educação Pública**, [S.l.], 19 jun. 2012. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0337.html>. Acesso em: 19 mar. 2019.

BENDINELLI, R. C.; ANDRADE, S. G.; PRIETO, R. G. Inclusão escolar, redes de apoio e políticas sociais. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 13-28, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4058>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 19 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 27.833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: adaptações curriculares. Brasília, DF: MEC; SEF; SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov>.

br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 19 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 41 a 44, 22 dez. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 19 mar. 2019.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 101-110, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a08.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

CARVALHO, M. Projeto político-pedagógico: como construir coletivamente um norte para a escola? **Diversa**, São Paulo, 1 abr. 2016. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/ppp-como--construir-coletivamente-norte-para-escola/>. Acesso em: 19 mar. 2019.

CAVALCANTE, M. Manifesto da Sociedade Civil em Relação à Base Nacional Comum Curricular – BNCC. **Inclusão Já**, [S.l.], 21 mar. 2018. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/tag/bncc/>. Acesso em: 19 mar. 2019.

CHAVES, M. Aluno com Síndrome de Asperger se posiciona contra bullying e recebe pedido de desculpa de colegas. **Revista Crescer**, São Paulo, 8 out. 2018. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Curiosidades/noticia/2018/10/aluno-com-sindrome-de-asperger-se-posiciona-contrabullying-e-recebe-pedido-de-desculpa-de-colegas.html>. Acesso em: 21 mar. 2019.

COLIN, E. C. da S.; PELICIONI, M. C. F. Territorialidade e promoção da saúde. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SAÚDE E AMBIENTE, 2., Belo Horizonte, 2014, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: Abrasco; GT Saúde e Ambiente, 2014. Disponível em: http://www.sibsa.com.br/resources/anais/4/1403114962_ARQUIVO_ResumoElaineeCecilia-simpMG2.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paideia**, [S.l.], v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03>. Acesso em: 20 mar. 2019.

DRAGO, R. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do Projeto Político Pedagógico. **RBPAE**, [S.l.], v. 27, n. 3, p. 433-452, set./dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufg.br/rbpae/article/view/26413/15405>. Acesso em: 20 mar. 2019.

DUK, C. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>.

Acesso em: 20 mar. 2019.

DUTRA, C. P.; GRIBOSKI, C. M. Gestão para a inclusão. **Educação Especial**, n. 26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4372>. Acesso em: 20 mar. 2019.

FERNANDES, T. L. G.; VIANA, T. V. Alunos com necessidades educacionais especiais: avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 316-317, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ea/arquivos/1495/1495.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2019.

FERREIRA, W. B. O conceito de diversidade no BNCC: relações de poder e interesses ocultos. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/582/656>. Acesso em: 20 mar. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação, cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, [S.l.], v. 15, n. 42, p. 261-263, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2019.

GALERY, A. O caso da Escola Amorim Lima – São Paulo. **Diversa**, São Paulo, 23 set. 2011. Disponível em: <https://diversa.org.br/estudos-de-caso/o-caso-da-escola-amorim-lima-sao-paulo-sao-paulo-brasil/>. Acesso em: 20 mar. 2019.

GARCEZ, L. Um histórico e as dimensões da educação inclusiva. **Diversa**, São Paulo, 18 mar. 2016. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/um-historico-e-as-dimensoes-da-educacao--inclusiva/>. Acesso em: 20 mar. 2019.

GENTILIN, A. F. B. Escola se mobiliza para falar de preconceito a partir de conteúdos do currículo. **Diversa**, São Paulo, 10 jun. 2016. Disponível em: <https://diversa.org.br/relatos-de-experiencia/escola-mobiliza-falar-preconceito-conteudos-curriculo/>. Acesso em: 19 mar. 2019.

GOMBATA, M. Novas famílias, velhos problemas. **Carta Educação**, [S.l.], 17 ago. 2015. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/novas-familias-velhos-problemas-2/>. Acesso em: 20 mar. 2019.

INSTITUTO RODRIGO MENDES; INSTITUTO UNIBANCO. **Gestão Escolar para Equidade: Educação Inclusiva**. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes; Instituto Unibanco, 2016. Disponível em: https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2015/05/web_ac_gestao_escolar_para_equidade.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

LISBOA, S. Múltiplas inteligências: mito ou verdade? **Superinteressante**, São Paulo, 27 mar. 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/comportamento/a-polemica-das-multiplas-inteligencias-elas-existem-mesmo/>. Acesso em: 21 mar. 2019.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Porto alegre, ano 3, n. 12, fev./abr. 2000.

MENDES, R. H. O que é desenho universal para aprendizagem? **Diversa**, São Paulo, 1 dez. 2017. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/o-que-e-desenho-universal-para-aprendizagem/>. Acesso em: 21 mar. 2019.

MENDES, R. H.; CONCEIÇÃO, L. H. de P; MICAS, L. Três anos de PNE: desafios e perspectivas para a inclusão escolar. **Diversa**, São Paulo, 7 jun. 2017. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/tres-anos-de-pne-desafios-perspectivas-para-inclusao-escolar/>. Acesso em: 19 mar. 2019.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan.-mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a12.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

PAGANELLI, R. Flexibilizações vs. adaptações curriculares: como incluir alunos com deficiência intelectual. **Diversa**, São Paulo, 7 abr. 2017. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/flexibilizacoes-adaptacoes-curriculares-como-incluir-alunos-deficiencia-intelectual/>. Acesso em: 19 mar. 2019.

PEREIRA, L. A.; FELIPE, D. A.; FRANÇA, F. F. Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. **Revista HISTEDBR On-line**, [S.l.], v. 12, p. 239, 2012.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de educação especial. [Fortaleza: Universidade Federal do Ceará], 2010.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SILVA, C. L.; LEME, M. I. da S. O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional

inclusiva. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 29, n. 3, p. 494-511, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000300006. Acesso em: 20 mar. 2019.

TAFNER, P. Educação básica no Brasil: evolução recente, fragilidades, impasses e desafios. In: NEGRI, J. A. de; ARAÚJO, B. C.; BACELETTE, R. (org.). **Desafios da nação**: artigos de apoio. Brasília, DF: Ipea, 2018. v. 2, cap. 24. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/180327_desafios_da_nacao_apoio_vol2.pdf. Acesso em: 19 mar. 2019.

VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual**: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2011.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr.-jun. 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em: 21 mar. 2019.

ISBN 978-85-522-1439-7



9 788552 214397 >