



**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
TEORIA E PRÁTICA**



DADOS INSTITUCIONAIS

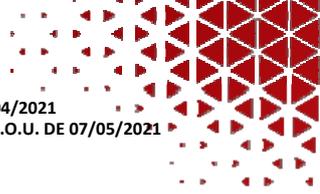
CNPJ:	17.145.404/0001-76
Razão Social:	CENTRO EDUCACIONAL MALTA LTDA
Nome de Fantasia:	FACULDADE MALTA
Esfera Administrativa:	PRIVADA
Endereço:	Av. Barão de Gurguéia, nº 3333b, Bairro Vermelha
Cidade/UF/CEP:	TERESINA-PI. CEP: 64018-500
Telefone:	(86) 3303-5002
E-mail de contato:	maltafaculdade@gmail.com
Site da unidade:	http://www.faculdademalta.edu.br/

Sobre a Autor(a):

Thayane Nascimento Freitas

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Atualmente é Mestre em Educação Especial e Inclusiva na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA/PROFEI. Professora Efetiva da Secretaria Municipal de Educação- SEMEC de Teresina-PI, atuando como formadora de professores na perspectiva inclusiva. Professora Substituta da Universidade Estadual do Piauí-UESPI -Campus Torquato Neto- Teresina. Atuou como Professora substituta do Curso de física e matemática do Instituto Federal do Piauí- IFPI, campus Teresina central. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (2014), pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Graduada em Letras/Libras, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci- UNIASSELVI. Especialista em Língua Brasileira de Sinais com docência no Ensino Superior, pela Faculdade Evangélica do meio norte- FAEME. Especialista em Educação Especial, pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo-IESM. Especialista em Supervisão, Gestão Escolar e docência do Ensino Superior, pela Faculdade Einstein- FACEI. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita Digital/ NEPCED/CEALE//UFMG. Desenvolve pesquisas na área da Educação, com ênfase na área dos Estudos Surdos, Libras, Surdez e Educação Especial.



APRESENTAÇÃO

Caro/a estudante,

Este material didático se destina aos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade Malta-FACMA. Torna-se de fundamental importância para o profissional da Pedagogia, através da disciplina “Educação Inclusiva: teoria e prática”, conhecer os conceitos, paradigmas e discussões atuais acerca da Educação Inclusiva e da Educação Especial, buscando um elo entre a teoria e a prática escolar.

Na Unidade 1 “**Histórico da Educação Inclusiva e Educação Especial no Brasil**”, você irá conhecer um pouco sobre as primeiras práticas escolares inclusivas, assim como a história da inclusão social e escolar, suas lutas e conquistas ao longo do tempo;

Na Unidade 2 “**Inclusão Escolar**”, iremos ler textos voltados para os diversos contextos educacionais, como a formação de professores; o Atendimento Educacional Especializado-AEE; Público-alvo da Educação Especial; e Legislações educacionais.

Na Unidade 3 “**Diversidade e inclusão**”, será dedicado a entendermos sobre a pluralidade cultural que temos do ambiente escolar, alguns transtornos de aprendizagem que necessitam de adaptação curricular para efetivação do direito escolar e social de todos os alunos.

Elencamos como necessário nesse processo, a importância à leitura deste material, bem como as leituras de apoio, além do aproveitamento das oportunidades de discussão com os colegas e o tutor/professor(a). Não pretendemos esgotar a discussão sobre tal temática com esta apostila, mas, buscamos incentivar à reflexão e à pesquisa para a construção de novos saberes sobre a temática. Boa aprendizagem!

Bons estudos.



SUMÁRIO

**UNIDADE 1 – HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL
NO BRASIL.....**

UNIDADE 2- INCLUSÃO ESCOLAR.....

UNIDADE 3- DIVERSIDADE E INCLUSÃO.....

UNIDADE 1 - HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

OBJETIVOS:

- Conhecer a história da Educação Especial e Inclusiva no Brasil e a influência internacional;
- Desmitificar alguns conceitos acerca da Educação Inclusiva e da Educação Especial;
- Compreender a Educação Inclusiva no centro do currículo escolar.



COMPREENDENDO A HISTÓRIA

Nesse tópico iremos começar a discutir sobre a história de inclusão de um público específico, que são as pessoas com deficiência, e ao longo de nossas discussões, ampliaremos para outros públicos, entendendo que todos têm direitos sociais e escolares garantidos por lei e devem receber uma educação na perspectiva Inclusiva.

As pessoas com deficiência foram vistas durante toda a história de diversas formas e segundo a cultura de cada época, pois segundo Fernandes, Schlesener, Mosquera (2011, p.113) “A maneira como se origina e evolui a cultura, irá definir o processo da educação de um povo. Isso significa que cultura e educação estão associadas.”, com isso a forma de tratar os deficientes e sua escolarização foi pautada nessa construção cultural. Por conta disso, as pessoas com deficiência foram excluídas socialmente, abandonadas, sacrificadas, por serem vistas como aberrações ou pecado de Deus.

Com o surgimento do cristianismo, a igreja começou a tratar essas pessoas com uma doutrina voltada a caridade e o amor para com eles, e combateu a eliminação das crianças nascidas com deficiência. A Revolução Industrial que foi iniciada no século XVIII, começou a difundir as ideias sobre a questão da habilitação e da reabilitação da pessoa com deficiência para o trabalho, com intuito de dar instruções básicas para inserção no mercado de trabalho, utilizando-se de seus serviços “braçais”.

E, finalmente no século XIX, iniciou uma grande mudança para os indivíduos com deficiência, pois começa a surgir uma atenção especializada e não só institucional como os hospitais e abrigos, que são os estudos para os problemas de cada deficiência, visando sua escolarização, que é que chamamos de paradigma da institucionalização, onde houve a preocupação em dar assistência de forma especializada a sujeitos com determinados tipos de deficiência. (FERNANDES, SCHLESENER, MOSQUERA, 2011).

Nessa época, passaram a perceber as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos e a necessidade de integração deles no meio social de maneira mais ativa, que mapeia o Paradigma do Suporte, que trata esses sujeitos de direito a ter convivência social que favoreça a inclusão destes e que possam ter acesso a todos os recursos pertencentes aos cidadãos daquela sociedade.

No século XX, os indivíduos com deficiência, reconhecidos como sujeitos de direito, ainda estavam em uma abordagem mais assistencial. Depois do surgimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, é que se iniciaram os primeiros movimentos organizados por familiares desses indivíduos com o intuito de garantir esses direitos e eliminar as discriminações que os mesmos ainda sofriam por conta da deficiência.

LEITURA DO TEXTO DA AUTORA ENICÉIA GONÇALVES MENDES (2010)

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL¹

O marco histórico da educação especial no Brasil tem sido estabelecido no período final do século XIX, com a criação inspirada na experiência europeia do Instituto dos Meninos Cegos,¹ em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos,² em 1857, sob a direção do mestre francês Edouard Huet (Jannuzzi, 1985, 2004; Mazzotta, 2005). Para os historiadores da educação a criação destas instituições pioneiras, pareceram atos inusitados, considerando-se o contexto da época. Teixeira comenta:

Nada me parece mais significativo desse longo período de omissão e estagnação, com medidas medíocres e lampejos de paternalismo, do que a criação do colégio Pedro II e dos institutos de cegos e surdos-mudos, como as principais instituições educativas da capital do país em 60 anos de reinado (1968: 71).

Em 1874 é criado na Bahia o Hospital Juliano Moreira, dando início a assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual, e em 1887, é criada no Rio de Janeiro a “Escola México” para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais (Jannuzzi, 1992; Mazzotta, 2005). Gilberta Jannuzzi identifica neste início da história da educação especial do Brasil duas vertentes, denominadas por ela como médica-pedagógica e a psicopedagógica, caracterizadas como se segue:

Vertente médico-pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares

¹ Recortes do texto da autora Enicéia Gonçalves Mendes (MENDES, Gonçalves Enicéia. Breve histórico da educação especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010. pp. 93-109. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842> Acesso: 15 de novembro de 2020

[...]. Vertente psicopedagógica: que não depende do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos [...] (Jannuzzi, 1992: 59).

Analisando o período colonial esta autora concluiu que prevaleceu neste período o descaso do poder público, não apenas em relação à educação de indivíduos com deficiências, mas também quanto à educação popular de modo geral, e que as raras instituições existentes possivelmente foram criadas para o atendimento dos casos mais graves, de maior visibilidade, ao passo que os casos leves eram ainda indiferenciados em função da desescolarização generalizada da população, até então predominantemente rural.

A Primeira República e interesse nos estados inferiores da inteligência

A república no Brasil foi proclamada em 1889, e depois disso profissionais que estudavam na Europa voltaram entusiasmados com o intuito de modernizar o Brasil (Aranha, 2005). A constituição de 1891 instaurou o federalismo e definiu as responsabilidades pela política educacional: aos estados e municípios do ensino primário ao profissionalizante, e à união, o ensino secundário e superior.

Os médicos foram os primeiros a estudar os casos de crianças com prejuízos mais graves e criaram instituições para crianças junto a sanatórios psiquiátricos. Em 1900, durante o “4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia”, no Rio de Janeiro, Carlos Eiras apresentou sua monografia intitulada: “A Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas”, que versava sobre a necessidade pedagógica dos deficientes intelectuais (Pereira, 1993). Este interesse dos médicos pelas pessoas com deficiências teria maior repercussão após a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública, que em alguns estados deu origem ao serviço de Inspeção médico-escolar e à preocupação com a identificação e educação dos estados anormais de inteligência.

Alguns autores identificam tais medidas como ligadas ao higienismo e à saúde pública³ (Cunha, 1988; Jannuzzi, 1992). A concepção de deficiência predominante era a de que se tratava de uma doença, em geral atribuída à sífilis, tuberculose, doenças venéreas, pobreza e falta de higiene (Magalhães, 1913).

Durante as duas primeiras décadas do século XX o país vivenciava uma fase de estruturação da república e emergiram discrepâncias regionais mais acentuadas, além de uma série de transformações político-sociais que resultaram em mudanças no panorama da educação. Até a primeira guerra mundial, a relativa estagnação



econômica da sociedade brasileira, permitiu a manutenção de um sistema dualista, servindo para a elite nacional e grande parcela da classe média, sendo que as classes populares ainda não tinham acesso à escola (Teixeira, 1977).

Após a primeira Guerra Mundial (1914-1918) houve surto industrial, surgiu a tendência de nacionalização da economia e que lentamente foi mudando o modelo econômico, emergindo a demanda por mão de obra especializada resolvida na época pela imigração de italianos e espanhóis com influência do sindicalismo anarquista. Estes fatores seriam em parte responsáveis pelos posteriores movimentos de contestações observados na década de vinte.

O processo de popularização da escola primária pública se inicia entre as décadas de vinte a trinta, quando o índice de analfabetismo era de 80% (Aranha, 1989). A partir daí observa-se uma expansão do ensino primário, caracterizado pela redução do tempo de estudo e a multiplicidade dos turnos, que Teixeira (1968) caracteriza como uma política de educação popular reduzida.

Enquanto isso, a vertente psicopedagógica da educação de pessoas com deficiência no Brasil será influenciada neste mesmo período pelas reformas nos sistemas educacionais de educação sob o ideário do movimento escola-novista. No panorama mundial tal movimento se caracterizou pela implantação de escolas que tentavam superar o tradicionalismo, a rigidez e o viés intelectualista, que pouco se adequavam as transformações sociais em curso (Aranha, 1989).

Os princípios do movimento escola-novista resumidos por Cunha (1988) foram a crença no poder da educação, o interesse pelas pesquisas científicas, a preocupação em reduzir as desigualdades sociais e em estimular a liberdade individual da criança. No Brasil seus ativistas defendiam tanto a necessidade de preparar o país para o desenvolvimento através de reformas educacionais, quanto o direito de todos à educação, e por isso pregavam que a construção de um sistema estatal de ensino público, laico e gratuito, seria o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação.

Embasados no movimento escola-novista vários estados empreenderam reformas pedagógicas, sendo que o ideário da escola nova permitiu ainda a penetração da psicologia na educação, e o uso dos testes de inteligência para identificar deficientes intelectuais passou a ser difundido neste período. Em 1913 o professor Clemente Quaglio da Escola Normal de São Paulo introduziu a escala Binet-Simon e publicou a primeira amostra estatística. Baseada nos dados de cerca de 150



crianças de escolas públicas, este autor concluiu que 13% delas eram anormais da inteligência (Quaglio, 1913). A partir de então se observa uma maior preocupação no panorama nacional com a identificação dos casos leves de “anormalidade da inteligência” nas escolas regulares, uma vez que os casos mais graves já eram aprioristicamente considerados rejeitados pela escola pública (Jannuzzi, 1992).

Mazzotta (2005) registra a publicação em 1915 dos primeiros trabalhos sobre a educação de pessoas com deficiências, tais como A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil, do professor Clementino Quaglio, Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência e A Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina, de Basílio de Magalhães, e na década de vinte, aparece o livro intitulado Infância Retardatária, de Norberto de Souza Pinto.

Dentre os adeptos da escola nova, que no decorrer da década de vinte empreenderam reformas estaduais destaca-se Francisco Campos, de Minas Gerais, que trouxe professores psicólogos europeus para ministrar cursos para professores.

Entre estes estrangeiros chega ao Brasil em 1929 Helena Antipoff, uma psicóloga russa que se radicou no país e influenciou o panorama nacional da educação especial.

Helena Antipoff (1892-1974), havia estudado psicologia na França, na Universidade de Sorbonne, e no Brasil criou o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais, em 1929. Seu trabalho inicial foi uma proposta de organização da educação primária na rede comum de ensino baseado na composição de classes homogêneas. Helena Antipoff foi também responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais.

Em 1932 criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais,⁴ que a partir de 1945, iria se expandir no país. Em 1939 ela criou uma escola para crianças excepcionais, na Fazenda do Rosário, que pretendia integrar a escola à comunidade rural adjacente, dando início ao Complexo Educacional da Fazenda do Rosário (Campos, 2003). Além dessas iniciativas participou ativamente do movimento que culminou na implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, em 1954, além de influenciar a formação de um contingente grande de profissionais que passaram a se dedicar à área nos anos posteriores.

Analisando a influência do movimento escolanovista na educação especial de nosso país, Cunha (1988) considera que apesar de defender a diminuição das desigualdades sociais, ao enfatizar as características individuais, a proposição de

ensino adequado e especializado, a adaptação de técnicas de diagnóstico e especificamente do nível intelectual, muito contribuiu para a exclusão dos diferentes das escolas regulares naquela época. A igualdade de oportunidades tão pregada passou a significar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, ao mesmo tempo em que a segregação daqueles que não atendiam as exigências escolares, passou a ser justificada pela adequação da educação que lhes seria oferecida.

Jannuzzi (1992, 2004) ao estudar a educação de pessoas com deficiência intelectual no Brasil, até por volta de 1935 concluiu que neste período:

1. Não houve solução escolar para elas.
2. As conceituações sobre deficiência eram contraditórias e imprecisas, e incorporavam as expectativas sociais do momento histórico em curso.
3. A concepção de deficiência intelectual englobou diversas e variadas crianças, com comportamentos divergentes das normas sociais estabelecidas pela sociedade e então veiculadas nos padrões escolares.
4. A classificação ficou mais ao nível do discurso, e foi aplicada muito pouco em função da desescolarização geral predominante.
5. A escassa educação das pessoas com deficiência intelectual neste período representava a síntese dos enfoques e procedimentos primeiramente franceses e posteriormente europeus e norte-americanos.

Enquanto se observa o crescimento da institucionalização, da implantação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais nas escolas públicas para os variados graus de deficiência em vários países ao longo da primeira metade do século XX, no Brasil predominou no geral a despreocupação com a conceituação, com a classificação e com a criação de serviços. A pequena seleção dos “anormais” na escola ocorria em função de critérios ainda vagos e baseados em “defeitos pedagógicos” e os escolares considerados, por exemplo, como “subnormais intelectuais” eram caracterizados como aqueles:

[...] com atenção fraca, memória preguiçosa e lenta, vontade caprichosa, iniciativa rudimentar, com decisão difícil, reflexão laboriosa, credulidade exagerada, ou ao contrário insuficiente, donde confiança excessiva ou desconfiança irredutível (Mello, 1917, apud Jannuzzi, 1985).

Analisando a casuística de um total de 2 mil crianças de escolas públicas do Rio de Janeiro, consideradas problemas e encaminhadas e examinadas durante cinco anos (de 1934 a 1939) no Serviço de Higiene Mental do Escolar, Ramos concluiu que:

[...] somente uma porcentagem insignificante destas crianças mereceria, a rigor, a denominação de 'anormais', isto é, aqueles escolares que não poderiam ser educados pela escola comum (1939: 26).

Registra-se ainda a partir de 1930 o aparecimento da expressão “ensino emendativo”, significando corrigir a falta, tirar defeito, suprir falhas decorrentes da anormalidade (Jannuzzi, 2004).

A estagnação da assistência à deficiência no Estado Novo

De 1937 a 1945 o Brasil passou pelo Estado Novo⁵ com forte controle estatal em todos os setores sociais, centralização da Educação, e retrocesso no processo de democratização do ensino, em função de uma política explícita de favorecimento do ensino superior. A ênfase na educação como equalização das oportunidades de ascensão social, vai ceder lugar às mensagens patrióticas para despertar a consciência nacional para a necessidade de centralizar o poder político.

Entre a década de trinta a quarenta várias mudanças no panorama da educação nacional, tais como, por exemplo, o desenvolvimento do ensino primário e secundário, a criação do ministério da educação e saúde, a fundação da Universidade de São Paulo, o crescimento das escolas técnicas e a reorganização de algumas escolas de magistério.

Jannuzzi (1992) aponta que durante cerca de 20 anos (1930-1949) foi constatada uma lenta evolução dos serviços (cerca de apenas trinta estabelecimentos novos foram criados), enquanto o número de estabelecimentos nas escolas regulares públicas (provavelmente na modalidade de classes especiais) duplicou, os estabelecimentos nas instituições especializadas privadas quintuplicaram. Neste período, a rede de serviços que era predominantemente pública, apesar de estar praticamente estagnada e de ser ainda incipiente, parecia apresentar uma tendência para a privatização, em parte devido ao descaso governamental em relação à educação de pessoas com deficiências.

No sistema educacional nacional ocorreria a reforma do ministro Gustavo Capanema entre 1942 e 1946, que reformulou o ensino secundário e profissionalizante e consolidou o sistema dual, de escolas para a elite e escolas para a classe popular e a política educacional se tornou mais e mais um instrumento da estratificação social.



A institucionalização da filantropia no trato à questão da deficiência durante a Segunda República

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) inicia-se no Brasil a Segunda República (1945-1964), também chamada de República populista, caracterizada pela ambiguidade do governo que, se por um lado reconhecia a insatisfação do povo, por outro procurava dirigir e manipular as aspirações populares. Observa-se neste período o processo da internacionalização da economia, a entrada do capital estrangeiro com as multinacionais, a influência da invasão cultural e econômica norte-americana e o agravamento da pobreza da população.

O fim do estado novo consubstanciou-se na adoção de uma nova constituição de cunho liberal e democrático, que determinava a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário, estabelecia a competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, e afirmava o preceito de que a educação era direito de todos. Enquanto isso, a luta pela escola pública se intensificava principalmente em função da elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que demorou 13 anos para ser transformado em lei (de 1948 a 1961).

No período entre 1950 a 1959 houve maior expansão no número de estabelecimentos de ensino especial para portadores de deficiência intelectual. Jannuzzi (1992) identificou cerca de 190 estabelecimentos no final da década de cinquenta no país, dos quais a grande maioria (cerca de 77%) eram públicos e em escolas regulares. Em 1954, é criada a primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, sob influência do casal de norte-americanos Beatrice Bemis e George Bemis, membros da National Association for Retarded Children e a atual National Association for Retarded Citizens (NARCH), que em visita ao Brasil tentavam estimular a criação de associações deste tipo.

A partir de 1958 o Ministério de Educação começou a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, lançando as campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiências: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958; Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (Cademe), em 1960. Enquanto isso se intensificava o debate sobre a educação popular, a reforma universitária e os movimentos de educação popular.



A Lei 4.024 de Diretrizes e Bases, promulgada em 20 de dezembro de 1961, criou o Conselho Federal de Educação, e nela apareceu a expressão “educação de excepcionais” contemplada em dois artigos (88 e 89). Mazzotta (1990) aponta a promulgação desta lei como o marco inicial das ações oficiais do poder público na área de educação especial, que antes se restringiam a iniciativas regionalizadas e isoladas no contexto da política educacional nacional.

Após a promulgação da LDB de 1961 começaria a ser observado o crescimento das instituições privadas de cunho filantrópico. Em 1962, por exemplo, havia 16 instituições apenas e foi criado então um órgão normativo e representativo de âmbito nacional, a Federação Nacional das Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), (FENAPAES), que realizou seu primeiro congresso em 1963.⁶ Em 1967 a Sociedade Pestalozzi do Brasil contava com 16 instituições espalhadas pelo país.

Assim, o fortalecimento neste período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. Ao mesmo tempo percebe-se que estas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade.

Enquanto a sociedade civil se organizava em iniciativas comunitárias difundindo o modelo de instituições privadas e filantrópicas, a escola pública, vai estendendo as matrículas às classes populares. O crescimento do índice de reprovação e de evasão vai alimentar as teses que associavam o fracasso escolar e deficiência intelectual de grau leve, e que serviu como justificativa para a implantação de classes especiais nas escolas públicas (Ferreira, 1992). A partir daí se verifica uma relação diretamente proporcional entre o aumento das oportunidades de escolarização para as classes mais populares e a implantação de classes especiais para os casos considerados leves de deficiência intelectual nas escolas regulares públicas (Jannuzzi, 1992; Ferreira, 1989).

De modo geral os historiadores fixam na década de setenta a institucionalização da educação especial devido ao aumento no número de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, do financiamento e do envolvimento das instâncias públicas na questão. Entretanto, convém ressaltar que



antes mesmo da década de setenta já se observava certa constituição do campo da assistência, com o aparecimento das primeiras organizações não-governamentais, provavelmente apoiadas pelo setor público da assistência social, cujo campo de ação governamental no Brasil tem suas ações inaugurais na década de quarenta com a criação do Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS) e da Legião Brasileira de Assistência (LBA), que posteriormente assumiriam papel decisivo no financiamento das iniciativas privadas de assistência à deficiência.

O fomento ao assistencialismo à questão da deficiência no período da Ditadura Militar

Em 1964 ocorreu o golpe militar que instaurou a ditadura, no qual foram acentuados o processo de desnacionalização da economia, a concentração de renda, a repressão das manifestações políticas, o êxodo rural, os problemas urbanos e o empobrecimento da população. As reformas educacionais deste período atingiram o ensino superior resultando na perda da autonomia da universidade, sem, entretanto, eliminar o dualismo escolar. Neste período ocorreu um processo até então sem precedentes de privatização do ensino, agora já sob a mentalidade empresarial.

Na década de sessenta houve grande evolução no número de serviços de assistência e no ano de 1969, por exemplo, Jannuzzi (1992) encontrou registros de mais de 800 estabelecimentos para pessoas com deficiência intelectual, o que representava praticamente quatro vezes mais do que a quantidade encontrada no início da década de sessenta. A rede de serviços era basicamente composta por classes especiais nas escolas regulares (74%), a maioria delas em escolas estaduais (71%). As instituições especializadas compunham cerca de um quarto dos serviços e eram predominantemente (80%) de natureza privada. Talvez em decorrência deste crescimento pode-se observar na década de setenta a necessidade de definir as bases legais e técnico-administrativas para o desenvolvimento da educação especial no país.

Em termos de legislação a necessidade deste tipo de serviço já constava da Lei 4.24 de 1961, Artigo 88, e foi reafirmada na Lei 5.602 de 1971, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, feita no contexto de ditadura e de interesses econômicos mundiais, que alterou a estrutura do ensino criando níveis, entre eles o ensino de 1º grau (8 séries anuais e obrigatório dos 7 os 14 anos) e ensino de 2º grau (duração mínima de 3 anos e de técnica obrigatória). A



regulamentação da matéria com pareceres do Conselho Federal de Educação foi feita entre 1972 e 1974, muito embora o atendimento preconizado nestes documentos evidenciem uma abordagem mais terapêutica do que educacional (Nunes e Ferreira, 1994).

Na Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, o Artigo 9º definiu a clientela de educação especial como os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, além dos superdotados; dando a educação especial, conforme apontou Kassar (1988), uma identificação com os problemas do fracasso escolar evidenciados com a expansão da rede pública nos anos sessenta.

A educação especial foi estabelecida como uma das prioridades do I Plano Setorial de Educação e Cultural (1972-1974) e foi neste contexto que surgiu em junho de 1973, o Decreto 72.425, de 3 de julho de 1973, que criou o Centro Nacional de Educação Especial (Cremesp), junto ao Ministério de Educação; que iria se constituir no primeiro órgão educacional do governo federal, responsável pela definição da política de educação especial.

No I Plano Nacional para a Educação Especial nota-se nitidamente a tendência de privilegiar a iniciativa privada em detrimento dos serviços públicos de ensino especial. Começa a aparecer neste período a implantação de setores da educação especial no âmbito das secretarias estaduais de educação, possivelmente para administrar recursos financeiros repassados pelo Cenesp, e com foco na política de formação de professores (Mattos, 2004).

Em 1976 a criação do Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social (Sinpas), e seu instrumento financeiro, o Fundo de Previdência e Assistência Social (FPAS), reuniu e centralizou as várias instituições responsáveis pelos programas de assistência social, incluindo entre elas a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que era responsável pelo financiamento das instituições filantrópicas privadas.

Em 1977 foi criado o Ministério da Previdência e Assistência Social, e posteriormente iriam surgir portarias interministeriais (educação, previdência e ação social), formalizando diretrizes para a ação no campo do atendimento a “excepcionais”, dispondo sobre atendimento integrado com ações complementares de assistência médico-psico-social e de educação especial, definindo e delimitando sua clientela, dispondo sobre diagnóstico, encaminhamento, supervisão e controle, reforçando enfim o caráter assistencial mais do que educacional do atendimento.



No final da década de setenta são implantados os primeiros cursos de formação de professores na área de educação especial ao nível do terceiro grau e os primeiros programas de pós-graduação a se dedicarem à área de educação especial (Nunes ET alii, 1999; Bueno, 2002). Em 1980 ocorre o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, a partir do qual se consolidam várias entidades representativas das categorias de pessoas com deficiências. Assim, no período da ditadura a instituição da educação especial vai se afirmando possivelmente como decorrência do “milagre econômico”,⁷ acompanhando a tendência da privatização, a concentração de renda e a pobreza (Gaspari, 2002), e reforçando seu caráter assistencialista-filantrópico.

O despertar da consciência para a função de seletividade social da educação especial em tempos de democratização

Com o fim do governo militar⁸ e o advento da Abertura Política,⁹ novas iniciativas surgiram no panorama da educação especial no Brasil, principalmente ao longo da segunda metade da década de oitenta. Em 1985 o Cenesp a elevado a condição de Secretaria de Educação Especial e é instituído um comitê nacional para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas com deficiências, problemas de conduta e superdotados.

Em 1986 é o lançado o “Plano Nacional de Ação Conjunta” e instituída, a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), dispendo sobre a atuação da Administração Federal, no que concerne às pessoas com deficiência.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 traçou as linhas mestras visando a democratização da educação brasileira, e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Ela assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado.

Em 1990 ocorreu uma reforma administrativa que extinguiu a SEESPE e a Secretaria Nacional de Educação Básica (Seneb) assumiu a responsabilidade de implementar a política de educação especial. Uma nova reforma na estrutura



administrativa do Ministério de Educação e Desporto (MEC), efetivada em 1992, recolocou o órgão de educação especial na condição de Secretaria, agora com a sigla SEESP. Apesar das mudanças nos nomes e no estatuto, Cenesp-SEESPE, e depois a SEESP, este órgão até a década de noventa se caracterizou:

[...] pela centralização do poder de decisão e execução, por uma atuação marcadamente terapêutica e assistencial ao invés de educacional, dando ênfase ao atendimento segregado realizado por instituições especializadas particulares [...] (Mazzotta, 1990: 107).

A Constituição Federal de 1988 reconheceu a assistência social como dever de Estado no campo da seguridade social, e não mais como política isolada e complementar à Previdência. Em 1989 foi criado o Ministério do Bem Estar Social que, na contramão do que estava preconizado na constituição, fortaleceu o modelo centralizado simbolizado pela LBA. Draibe (1996) destacou que além de concentrar os recursos financeiros, a formulação e a gestão da política também estiveram monopolizadas, até 1995, pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), agência federal que criada nos anos quarenta e transformada, ao longo do tempo, no instrumento por excelência do clientelismo e dos interesses particularistas. Este padrão centralizado só começou a mudar com a extinção da LBA em 1995, e com a transferência dos recursos federais para os Fundos Municipais de Assistência Social, para prefeituras, reforçando assim a tendência de ampliação da autonomia e responsabilidade local em matéria de assistência social.

Esta mudança na política da assistência social iria ter repercussões na área da educação porque até então a LBA que financiava as instituições, definia quem deveria ou não ser atendido, e o como, tendo, portanto, mais poder na definição na política da educação especial do que o próprio Ministério da Educação. O resultado disso foi a predominância até meados da década de noventa, quando extinto este órgão, de uma política assistencialista mais do que educacional. A mudança decorrente da descentralização em meados dos anos noventa não significou que outros mecanismos de financiamento não tenham emergido em substituição aos antigos como aponta o estudo de Silva (2002) sobre o financiamento de instituições privadas filantrópicas na área de educação especial.

Enquanto isso, no sistema educacional público, até meados da década de noventa, o principal problema educacional do Brasil era a repetência no ensino de primeiro grau. Cerca de metade das crianças que ingressavam anualmente eram retidas já na primeira série, apenas 65% das crianças matriculadas atingiam a quinta



série e apenas 3% completavam o ciclo escolar sem repetir um ano. Os alunos demoravam em média 12 anos para completar as oito primeiras séries do primeiro grau, quando permaneciam na escola, uma vez que a média de anos frequentados pela população era de 8,6 anos (Folha de São Paulo, 2001). Segundo Fletcher e Ribeiro (1987) um quarto das matrículas no primeiro grau estariam na primeira série, sendo que destas 54% eram de alunos repetentes.

Dado que a repetência vinha sendo um critério básico para o diagnóstico da deficiência intelectual, o encaminhamento de indivíduos com baixo rendimento escolar para os serviços de educação especial foi amplamente facilitado, principalmente porque no país havia problemas sérios nos procedimentos de avaliação e diagnóstico (Schneider, 1974; Paschoalick, 1981; Cunha, 1988; Ferreira, 1989, etc.). Além disso, mais da metade da população brasileira (64,7%) vivia em níveis que variavam da miséria para a mais estrita pobreza e detinha apenas 13,6% da renda produzida no país (Jaguaribe et alii, 1986).

Assim, não era surpreendente constatar que existia uma representação da população de nível sócio-econômico baixo nos serviços de ensino especial do país, fato este apontado por diversos autores ao longo das décadas de setenta a oitenta (por exemplo: Schneider, 1974; Campana, 1987; Ferreira, 1989, etc.). Neste sentido, o conceito de deficiência estava em parte sendo confundido com os problemas sociais referentes à pobreza, e particularmente relacionados à questão do fracasso escolar, uma vez que era a clientela composta por alunos pobres e com história de repetência, e que vinha mobilizando mais a educação especial nas escolas públicas do país.

Embora alguns alunos poderiam ser identificados precocemente, muito provavelmente, a grande maioria se tornava “deficiente” quando entrava para a escola prática esta que estava sendo utilizada para justificar o fracasso escolar, através do discurso que enfatizava a existência de limitações, diferenças ou deficiências (Ferreira, 1989).

Entre as décadas de setenta a noventa o Ministério de Educação empreendeu três levantamentos estatísticos sobre a educação especial no país, que foram publicados em 1975, 1984 e 1990, com dados coletados respectivamente nos anos de 1974, 1981 e 1987. Ferreira (1992) analisando os dados oficiais concluiu que houve uma evolução pouco significativa. Mesmo nos centros mais desenvolvidos do país, não era atingido o princípio constitucional de acesso à escolaridade até os 14 anos de idade, e o acesso à escola para alunos com deficiências ainda permanecia sendo

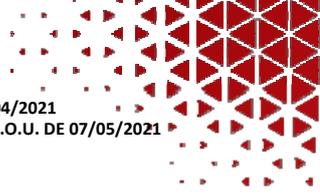


mínimo, com estimativa de apenas cerca de 1,5% a 2% de matriculados, com o agravante de servir muito mais ao processo de legitimação da marginalidade social do que à ampliação das oportunidades educacionais de crianças com necessidades educacionais especiais (Bueno, 1994).

Os alunos com deficiência que tinham algum acesso a escola se defrontavam basicamente com duas alternativas de provisões no sistema educacional brasileiro, nas raras comunidades em que uma ou duas destas alternativas estavam disponíveis: a escola especial filantrópica que não assegurava a escolarização, ou a classe especial nas escolas públicas estaduais, que mais servia como mecanismo de exclusão do que de escolarização (Schneider, 1974; Paschoalick, 1981, Cunha, 1988; Ferreira, 1989; etc.).

Ferreira (1992) destacava que o sistema de educação especial parecia se limitar a generalizar a partir do rótulo básico, e se concentrar na recuperação ou remediação de supostas etapas que faltavam ao aluno, surgindo daí a propensão de não se trabalhar assuntos acadêmicos, e de enfatizar supostos pré-requisitos para tais habilidades (Ferreira, 1992). Os currículos nas classes especiais, pareciam se limitar ao desenvolvimento de programas de prontidão (Schneider, 1974; Paschoalick, 1981; Cunha, 1988) num modelo tipicamente remediativo que pressupunha que os problemas estivessem centrados no indivíduo, cuja incapacidade escolar estivesse relacionada a processos cognitivos subjacentes. A didática assumia a infantilização do aluno com deficiência, a partir de um raciocínio equivocado que supunha que eles deveriam aprender habilidades típicas do nível pré-escolar, para adquirir “prontidão” para a alfabetização. A estratégia instrucional se resumia a treinar os alunos em atividades supostamente preparatórias, com ênfase na repetição.

Assim, conforme já havia apontado Ferreira (1989) sob o termo “educação especial” ainda se encontrava no Brasil até o final de década de noventa vários procedimentos para, primeiramente isolar indivíduos considerados deficientes / diferentes, e serviços centrados na função de efetuar diagnóstico para a identificação, na montagem de arranjos, enquanto não se discutia currículo e estratégias instrucionais. Ao isolar os indivíduos em ambientes educacionais segregados, rotulando-os de deficientes e tratando-os como crianças pré-escolares, a educação que lhe era oferecida acrescentava-lhes um duplo ônus: o rótulo e estigma da deficiência com a conseqüente exclusão social, além da minimização das suas potencialidades através de uma educação de qualidade inferior (Ferreira, 1989).



Classes e escolas especiais, essencialmente baseadas no princípio da segregação educacional, permitiram dessa forma transformar o ensino especial num espaço onde era legitimada a exclusão e discriminação social, o que transformava a educação especial, em um forte mecanismo de seletividade social na escola pública de primeiro grau. A partir daí cresceu o criticismo e as restrições por parte de diversos segmentos da sociedade, contra a manutenção da educação especial como instância legitimadora das impropriedades da educação regular.

Cumprе ressaltar que a utilização dos serviços de ensino especial como mecanismo de exclusão ou como aponta Ferreira (1989) de “deficientização escolar”, só não era tão grave no Brasil, em função da insuficiência da rede de serviços de ensino especial, que efetivamente jamais conseguiria comportar o contingente excluído, por repetência ou evasão, das escolas regulares brasileiras ao longo da década de noventa. Quanto à legislação o momento era bastante significativo se considerarmos alguns dispositivos legais que pareciam ser suficientes para garantir o dever do Estado para com a educação escolar, a oferta obrigatória de vagas nas escolas públicas, a proposta de um sistema nacional de educação e alguns avanços na relação entre educação regular e educação especial, bem como na educação especial pública e privada.

Apesar das perspectivas favoráveis tanto no âmbito legal, quanto no discurso, ainda prevalecia uma vertente da política paralela na área da assistencial, e conforme apontou Ferreira (1989) com ênfase no suporte técnico-financeira a instituições privadas com base em critérios político-quantitativos, apenas eventualmente associados à eficiência dos serviços.

Na esfera estadual, a grande maioria dos estados mantinha as classes especiais ou classes de recursos nas escolas públicas estaduais. Os municípios pareciam não ter papel muito definido, podendo ser mero espectador, ator, coadjuvante ou patrocinador-financiador da filantropia. A Constituição Federal de 1988 promoveu a descentralização administrativa e de recursos financeiros, que aparentemente dotaria os municípios de uma maior autonomia para equacionar os problemas locais, e uma nova perspectiva parecia se vislumbrar quanto à política da educação especial.

As provisões na forma de serviços itinerantes, classes de recursos e classes hospitalares, apesar de serem preconizadas nos documentos políticos da época, raramente eram encontrados na realidade brasileira, de modo que a literatura oficial

parecia muito mais embasada na realidade de outros países que adotavam o modelo do contínuo de serviços que era fictícia, pois o país sequer chegou a construir um sistema de serviços que viabilizassem diferentes opções de colocação dos alunos com deficiências.

A educação especial no contexto da reforma de meados dos anos noventa: o advento da “educação inclusiva”?

Na política educacional brasileira do início da década de noventa foi marcada pelo discurso esperançoso decorrente dos direitos sociais conquistados na Constituição Federal de 1988, da ênfase na universalização do acesso, mas que ao mesmo tempo vai dar espaço ao projeto neoliberal que prometia o ingresso do país na era da modernidade através da reforma do Estado (Mesquita, 2004). A partir da promulgação desta constituição iniciou-se uma onda de reforma no sistema educacional, que trouxe uma série de ações oficiais empreendidas sob a justificativa da necessidade de alcançar a “equidade”, traduzida pela universalização do acesso a todos à escola, e à “qualidade do ensino”.

Diante dos problemas de desempenho da educação nacional o país vai sendo cada vez mais pressionado por agências multilaterais a adotar políticas de “educação para todos” e de “educação inclusiva”. Num contexto onde uma sociedade inclusiva passou a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante e essencial desse processo.

No âmbito da educação especial também se observava um contexto de revisão influenciado pelo criticismo relacionado aos serviços e às normas e políticas, que foi alimentado pelas orientações internacionais em torno do princípio da educação inclusiva. Nesta mesma linha, as referências às necessidades educacionais especiais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 vieram tanto atualizar os dispositivos que a Constituição de 1988 dirigia aos indivíduos com deficiências, quanto priorizar a expansão de matrículas na rede pública regular (Ferreira e Nunes, 1997).

Assim, a educação especial brasileira no final da década de noventa vai ser marcado pela sua inserção no contexto de reforma educacional do sistema educacional e pelo caloroso debate da inclusão escolar, envolvendo uma dicotomização do campo entre os adeptos da educação inclusiva e os adeptos de uma visão mais radical baseada na inclusão total. Este debate iria se acirrar ainda mais



com a imposição de medidas políticas mais radicais e pouco consensuais (Mendes, 2006).

Michels (2002) analisando a política brasileira de educação e educação especial nos anos noventa enfatizou que os avanços em termos da legislação e mesmo da compreensão sobre o significado das necessidades educacionais especiais e das políticas educacionais que seria adequada foram inegáveis, embora isso não tenha sido suficiente para retirar a educação especial brasileira do âmbito das políticas assistencialistas.

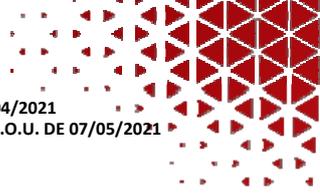
Ferreira (2002) apontou que ao longo dos anos noventa a evolução das matrículas não sofreu ampliação significativa frente a demanda potencial, possivelmente em função das restrições dos recursos orçamentários que alcançaram em relação ao total das despesas com a educação da federação, dos estados e municípios respectivamente de 0,37%, 0,50% e 1,10%. O autor ressalta ainda que as referências as instituições privadas nas fontes documentais oficiais que retratam este segmento da política continuaram forte, e que o discurso baseado no princípio da inclusão escolar não induziu a mudanças significativas no cenário brasileiro.

Perspectivas para a educação especial no Brasil

Embora iniciativas isoladas e precursoras possam ser constatadas em nosso país, na área de educação especial, a partir do século XIX, apenas na década de setenta, é que se constata uma resposta mais abrangente da sociedade brasileira a esta questão (Bueno, 1991; Ferreira, 1993). O início dessa história coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da “normalização e integração” no contexto mundial. Se até então havia o pressuposto que a segregação escolar, permitiria melhor atender as necessidades educacionais diferenciadas desses alunos, após esse período, houve uma mudança filosófica orientada pela ideia de inserção escolar em escolas comuns.

A partir de então foram cerca de 30 anos de uma política tida como regida pelo princípio de “integração escolar”, até emergir o discurso da “educação inclusiva” ou da “inclusão escolar” no país, a partir de meados da década de noventa.

A despeito das evoluções no discurso, na atualidade constata-se que, para uma estimativa de cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, cerca de 800 mil matrículas, considerando o conjunto de todos os tipos de recursos disponíveis, ou seja, desde os matriculados em escolas



especiais até os que estão nas escolas comuns. A grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais está fora de qualquer tipo de escola. Tal quadro indica muito mais uma exclusão escolar generalizada dos indivíduos com necessidades educacionais especiais na realidade brasileira, a despeito da retórica anterior da integração e da atual inclusão escolar.

As mazelas da educação especial brasileira, entretanto, não se limitam a falta de acesso, pois os poucos alunos com necessidades educacionais especiais que tem tido acesso a algum tipo de escola não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos. Além da predominância de serviços que ainda envolvem, desnecessariamente, a segregação escolar, há evidências que indicam um descaso do poder público em relação ao direito à educação para esta parcela da população; uma tendência à privatização (considerando que grande parte das matrículas continua concentrada na rede privada, e mais especificamente em instituições filantrópicas), e uma lenta evolução no crescimento da oferta de matrículas, em comparação com a demanda existente.

Pode-se dizer que os resultados dos últimos 30 anos de política de “integração escolar” foi provocar uma expansão das classes especiais, favorecendo o processo de exclusão na escola comum pública. Os recursos predominantes hoje são salas de recursos em escolas públicas, que substituíram as antigas classes especiais, escolas especiais privadas e filantrópicas e um grande contingente de alunos inseridos em classes comuns sem receber nenhum tipo de suporte à escolarização.

Assim, o debate sobre a questão da Educação Inclusiva é hoje um fenômeno de retórica como foi a integração escolar nos últimos 30 anos. O paradoxo é que ao mesmo tempo em que se trata de uma ideologia importada de países desenvolvidos, que representa um alinhamento ao modismo, pois não temos lastro histórico na nossa realidade que a sustente; não podemos negar que na perspectiva filosófica, a inclusão é uma questão de valor, ou seja, é um imperativo moral. Não há como questioná-lo nem na perspectiva filosófica nem política, porque de fato se trata de uma estratégia com potencial para garantir o avanço necessário na educação especial brasileira.

Tradicionalmente, a história da educação especial no Brasil tem se processado de forma paralela ou independente dos movimentos da educação regular. Dado que existe uma necessidade urgente de universalização do acesso, esta meta deve ser traçada pelo sistema da educação geral, uma vez que, uma escola popular para uma



sociedade com acentuada estratificação social, que pretende ser mais democrática, não poderá surgir quando existem mecanismos tão efetivos de exclusão e seletividade social. Assim, a grande e conjunta luta é a de como construir uma escola brasileira pública de melhor qualidade para todos, e ao mesmo tempo, garantir que as especificidades da população alvo da educação especial sejam respeitadas.

A realidade hoje da educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no país se caracteriza por um sistema dual onde de um lado existe um forte sistema caracterizado pelo assistencialismo filantrópico com patrocínio difuso de várias instâncias do poder público, e do outro um sistema educacional fragilizado que vem sendo incitado a abrir espaço para a educação escolar desta parcela da população.

Conforme aponta Silva (2002) cabe lembrar que a educação especial no Brasil está hoje enquadrada no contexto do pensamento neoliberal, que sabemos jogar contra a corrente da inclusão social e escolar, buscando a privatização, no sentido de reforço ao que não é público, ao privado não lucrativo, ao chamado “terceiro setor”, às “parcerias” com a sociedade civil, ao filantrópico, ao “não governamental”, ou seja, a tudo que minimiza o papel do Estado, e conseqüentemente as ações de responsabilidade do poder público. Tal contexto representa na atualidade um razoável desafio para o avanço das políticas educacionais direcionadas a crianças e jovens com necessidades educacionais especiais em nosso país.

Hora de Revisar

- Todas as pessoas que foram consideradas fora do “padrão” de cada época da história, foi excluída pela padronização, o que dificultou a escolarização de muitas pessoas.
- Com o avanço da medicina, esta passou a ditar regras de “normalidade”, deixando a margem, e classificando as pessoas fora desse padrão, e ditando tratamentos a fim de curar essas pessoas.
- Após a Constituição Federal, todas as pessoas passaram a ter direitos civis e educacionais, abrindo discussão da escolarização para a diversidade cultural e linguística que é constituída o Brasil.

PARA COMPREENDER MELHOR TODAS AS INFORMAÇÕES HISTÓRICAS DESSA UNIDADE, FACA UMA LINHA DO TEMPO COM AS DATAS IMPORTANTES E OS ACONTECIMENTOS.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2005.

FERNANDES L. B.; SCHLESENER A.; MOSQUERA C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia, Curitiba v.2, p.132 –144. 2011.

MENDES, Gonçalves Enicéia. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010. pp. 93-109. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842> Acesso: 15 de novembro de 2020.

MENDES, E. G. “A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil”, **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, vol. 11, pp. 387-405. 2006

MESQUITA, N. “Educação Especial no Brasil dos anos 1990: um esboço de política pública no contexto da reforma do Estado”, **Anped**, 2002

MICHELS, M. H., 2002, ‘Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990’, **Ponto de Vista - Revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, vol. núm. 3-4, pp. 73-86

UNIDADE 2 - INCLUSÃO ESCOLAR

OBJETIVOS:

- Entender a diferença entre os paradigmas educacionais voltados para a Educação Especial na perspectiva inclusiva.
- Relacionar o trabalho do Atendimento Educacional Especializado- AEE como colaborativo no processo inclusivo;
- Analisar a formação inicial do professor para atuar na Educação Inclusiva.

2.1 DESMITIFICANDO NOMENCLATURAS

A legislação brasileira sobre a educação, a citar a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), asseguram que todos têm direito a educação, preferencialmente, na rede pública regular de ensino, inclusive os alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE). Porém, só foi a partir da década de 1990, que o movimento de inclusão escolar passou a ser amplamente disseminado não apenas para a realização de intervenções com o PAEE, mas, principalmente, sobre a reestruturação da sociedade de modo a permitir a participação destes em todos os espaços sociais.

Desde então muito se discute sobre os conceitos de “inclusão escolar”, “inclusão educacional” e “educação inclusiva”, que segundo autores como, Bueno (2008) e Mendes (2017), há uma carga ideológica das nomenclaturas direcionadas, que confundem ainda muitos profissionais da educação e do público em geral, dificultando a difusão e compreensão.

LEITURA DO TEXTO DA AUTORA ENICÉIA GONÇALVES MENDES (2017)

[...] INCLUSÃO, INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA, QUAL É O MELHOR TERMO?²

Os dicionários de língua portuguesa definem o termo “inclusão” como ato ou efeito de incluir, o que significa pôr ou estar dentro, inserir ou fazer parte de um grupo; abranger, compreender, conter ou ainda envolver, implicar. Assim definido, o conceito é muito genérico, mas pode receber especificações quando usado em diferentes áreas do conhecimento.

Em matemática, por exemplo, diz respeito à propriedade de um conjunto “A”, cujos elementos fazem parte de outro conjunto – “B”. Em odontologia, a inclusão é o processo no qual um dente, mesmo completamente desenvolvido, não fez sua erupção na época normal, encontrando-se no interior do osso, totalmente rodeado por tecido ósseo e/ou mucosa. Em histologia, refere-se à impregnação em um tecido, de

² Recorte do texto da autora Enicéia Gonçalves Mendes



uma substância líquida que se solidifica, de modo a permitir que seja cortado em lâminas delgadas para exame microscópico. Em biologia, também significa qualquer partícula encontrada no núcleo da célula e de natureza diferente daquela que compõe o protoplasma. Nas ciências sociais, o termo inclusão se refere às mesmas oportunidades disponibilizadas para as pessoas dentro da sociedade.

Enfim, o termo genérico “inclusão” pode ser aplicado em diferentes circunstâncias e áreas do conhecimento científico e, em cada um desses contextos, ele assume significado peculiar. E seria correto usar, como acontece com frequência na literatura educacional, o termo genérico “inclusão”, às vezes até mesmo grafado como se fosse um nome próprio “Inclusão”, em referência às políticas e práticas de escolarização de alunos do público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas classes comuns das escolas regulares?

Ao analisarmos o uso do conceito na língua portuguesa, parece-nos que a adoção do termo genérico “inclusão” nesse sentido implica uma apropriação indevida do significado do conceito em nossa língua, visto que reduz ou restringe seu uso à área educacional, provocando confusão entre sentidos usados no senso comum pela comunidade educacional e os sentidos utilizados em várias outras disciplinas científicas. Portanto, seria necessário precisar mais a linguagem, adotando-se um adjetivo para circunscrever o conceito à esfera educacional e, nesse caso, os termos possíveis seriam “educação inclusiva”, “inclusão educacional” ou “inclusão escolar”. Seriam esses termos conceitualmente equivalentes?

O termo “educação inclusiva”, popularizado pela Declaração de Sala manca (UNESCO, 1994) na literatura educacional, assumiu o conceito de “escola para todos”, em referência ao conjunto de estudantes que vêm sendo tradicionalmente marginalizados pela escola, considerados todos como estudantes com “necessidades educacionais especiais”:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que es colas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 3).

Sailor (1992) aponta que o termo “educação inclusiva” emergiu também no início



da década de 1990 e, embora tivesse implicações políticas semelhantes às do termo “inclusão”, seu foco era mais na escola do que na sala de aula. A “educação inclusiva” pressupunha a colocação de todos os estudantes como membros de uma classe comum, mas deixava abertas as oportunidades para estudantes serem ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade. A retirada da criança da classe comum seria possível nos casos em que seus planos educacionais individualizados previssem que seria improvável derivar benefícios educacionais da participação exclusiva na classe comum.

Para Prieto (2006, p. 8), a educação inclusiva:

[...] se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.

Glat *et al.* (2007) ressaltam que educação inclusiva significa pensar uma escola em que são possíveis o acesso e a permanência de todos os alunos e defendem que os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, possam ser substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem.

Prieto (2010, p. 31), por sua vez, alerta que a noção de educação inclusiva tem sido associada à igualdade de direitos e à aceitação da diferença. Para a autora, “essa ideia é capciosa”, pois com “[...] esses mesmos argumentos podemos referendar e reforçar a desigualdade. A relação de oposição que se espera estabelecer não é entre igualdade e diferença, mas entre igualdade e desigualdade”.

Para Glat *et al.* (2007), a proposta de educação inclusiva implica um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola que envolvem a gestão de cada unidade educativa, bem como o sistema educacional como um todo. Por isso, destacam:

[...] para se tornar inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e redesenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino (GLAT *et al.*, 2007, p. 6).

Quanto à política de educação inclusiva, enfatizam que esta diz respeito à responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país, tendo em vista

[...] a qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino--aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qual quer origem (GLAT *et al.*, 2007, p. 16).

Assim, o termo “educação inclusiva” não pode ser reduzido ao significado de educação escolar da população-alvo da Educação Especial ou escolarização desse público em classe comum, pois a população a que esse conceito se refere é muito mais ampla. O termo “inclusão educacional”, por outro lado, é também muito genérico, visto que o fenômeno educativo acontece em vários contextos, tais como na família, na escola, na igreja, na comunidade, no trabalho, na comunidade. Assim, por sua generalidade, o termo “inclusão educacional” pode não descrever o que está em jogo quando se fala em escolarização de estudantes do PAEE nas classes comuns das escolas regulares.

O termo “inclusão escolar”, em contrapartida, nos remete à questão da escola, que é justamente o aspecto central do movimento que hoje se observa no tocante à escolarização de estudantes do PAEE. Assim, sugere-se que o termo “inclusão escolar” seja convencionalmente adotado quando se refere à política ou prática de escolarização do referido público nas classes comuns de escolas regulares.

Obviamente existem aqueles que se negam a discutir a questão da escolarização dos alunos do PAEE descolada do conjunto de estudantes que vêm sendo tradicionalmente marginalizados pela escola, que são encampados no amplo guarda-chuva da chamada “diversidade” e que, por isso, podem questionar o uso do termo “inclusão escolar” no sentido proposto e, assim, preferir o termo educação inclusiva.

Entretanto, esse não é o caso de uma ampla comunidade brasileira da área da Educação Especial que tem se preocupado em defender os direitos dessa parcela específica da população de cerca de seis milhões de crianças e jovens com deficiências, altas habilidades/superdotação ou transtornos globais do desenvolvimento, dos quais apenas cerca de 900 mil estão nas escolas (especiais e/ou comuns) e sem ainda receber a educação a que tem direito.

Outros segmentos da sociedade brasileira têm-se preocupado com os direitos de populações específicas de outros grupos minoritários, também discriminadas no contexto educacional por questões, por exemplo, de gênero, raça, nível socioeconômico, religião. Entretanto, esses grupos não fazem referência ao conceito de “educação inclusiva”, que tem sido erroneamente aplicado especificamente em

referência ao PAEE, disseminando uma compreensão reducionista e equivocada desse conceito.

Por outro lado, se existe uma compreensão que a escolarização de crianças e jovens com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tem especificidades ou diferenças que as destacam do grande conjunto dos estudantes diversos, então, faz sentido tentar circunscrever e definir um conceito para abranger os debates e estudos nessa área específica.

A literatura nacional apresenta ainda outras compreensões em relação ao termo “inclusão escolar” e “educação Inclusiva”. Para Bueno (2008), por exemplo, inclusão escolar se refere a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto educação inclusiva, para o mesmo autor, se refere a um “objetivo político a ser alcançado” (BUIENO, 2009, p. 49). Para Gonçalves e Jesus (2009), “inclusão escolar” é um termo que abrange o significado de ações, posturas sociais e políticas mais democráticas, visando ao reconhecimento e estabelecimento dos direitos dos grupos excluídos dentro da sociedade, pela via/por meio da escola.

Enfim, as compreensões sobre o conceito de inclusão escolar e educação inclusiva são muitas, sendo, portanto, necessárias para definir o porquê da adoção deste ou daquele termo e o que se quer dizer quando se fala sobre o assunto.

Sobre o conceito de inclusão escolar

O termo “inclusão escolar”, por definição, pode referir-se tanto ao ato quanto ao efeito de incluir. Nesse sentido, ele pode assumir tanto a ação de matricular quanto a mera inserção física ou a colocação do aluno na classe comum da escola regular, bem como se definir também em função do produto da escolarização em longo prazo, que seriam a inserção social futura, o desenvolvimento pessoal e a conquista da cidadania, conforme define a Constituição Brasileira, como os fins da educação (BRASIL, 1988).

APROFUNDANDO...

É necessário ainda, que compreendemos os paradigmas que existiram na Educação especial. As formas de atuação com as pessoas com deficiência refletem a



estrutura econômica, social e política da sociedade em cada época. São 4 paradigmas que os pesquisadores destacam: exclusão, segregação, integração e inclusão.

Confiram no quadro abaixo:

Paradigma	Características
Exclusão	Marcado pela rejeição social e extermínio das pessoas com deficiência.
Segregação	Isolamento e institucionalização das pessoas com deficiência durante toda a vida.
Integração	Já com uma maior socialização da pessoa com deficiência, porém com a concepção de que quem deve mudar é a pessoa (por meio de cuidados médicos de reabilitação) e não a sociedade ao seu redor.
Inclusão	Esse último paradigma entende que o problema não está na pessoa e sim nas barreiras que a sociedade impõe para sua inclusão.

Esse histórico evolutivo dos quatro paradigmas foi uma realidade no mundo e no Brasil como vimos na Unidade 1. No entanto, não há registros escritos sobre a forma como os homens no período pré-cristão viviam, menos ainda sabemos sobre a vida das pessoas com deficiência nesse período, apenas sabemos que estes eram nômades. No entanto, aspectos históricos e culturais, além de leis da época, nos mostram que, durante toda a Antiguidade até a Idade Moderna, o paradigma predominante era o da exclusão das pessoas com deficiência.

Na Roma Antiga houve dois momentos: o da exclusão e extermínio da pessoa com deficiência e, após o século II a.C., com a profissionalização do exército houve uma certa 'tolerância' com as pessoas com deficiência: se nobres viviam livres (alguns até imperadores), se pobres, escravizados.

Com o surgimento do feudalismo e as mudanças das classes e relações sociais, o extermínio e o escravismo deixaram de ser uma prática comum: o servo era o responsável pelo sustento dos seus o que propiciava uma 'utilidade' para as pessoas com deficiência. Além disso, o cristianismo não aceitava aquela prática (extermínio), de forma que o tratamento era regido por concepções de caridade ou castigo.

Foi então que surgiu as instituições, a priori, hospitais ou asilos, para a segregação de pessoas com deficiência, em que a medicina ditava as regras:

primeiramente financiadas pela Igreja e depois secularizadas. Como essas instituições não tinham capacidade para atender todas as pessoas com deficiência, muitas delas ficavam mendigando pelas ruas, eram aceitas por algumas famílias ou viravam bobos da corte.

Com a Revolução Industrial, o desenvolvimento do capital, o sucesso e a virtude atrelados a prosperidade econômica; o homem passou a ser visto como uma ferramenta e as pessoas com deficiência uma ferramenta com defeito.

Essa mesma época é marcada pelo grande interesse pela ciência, especialmente pela medicina. Ainda mantendo a institucionalização e segregação da pessoa com deficiência, “passa a existir uma preocupação com a socialização e a educação” (Miranda, 2009), pois estes seriam “potencialmente capazes de executar tarefas nas indústrias” (Pacheco e Alves, 2007). Ainda com uma visão de que a deficiência era uma doença, causando o menosprezo da sociedade.

No final do século XIX e até meados do século XX, diversas escolas e classes especiais para o atendimento apartado de pessoas com deficiência surgiram. A ideia de integração surgiu como resposta à prática de exclusão, baseada em um modelo médico da deficiência “em que esta é considerada como um problema da pessoa, sendo o deficiente quem precisa ser tratado e reabilitado para se adequar à sociedade como ela é” (Sasaki *in* Pacheco e Alves, 2007).

Atualmente e em âmbito mundial, ainda que coexistam situações e práticas distintas e de outros paradigmas, predomina o movimento da **inclusão social**, uma nova forma de perceber a deficiência: ela não é compreendida como uma característica negativa. A visão passa a ser “de excludente da diferença para a de contemplar a diversidade” (Miranda, 2009 p. 2).

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Para iniciar, retomaremos o conceito de educação especial, proposto por Mazzotta (1982, p. 10) que nos auxilia a compreender o Atendimento Educacional Especializado - AEE: A Educação Especial está baseada na necessidade de proporcionar a igualdade de oportunidades, mediante a diversificação dos serviços educacionais, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos por mais

acentuadas que elas sejam.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação¹ de 1996 – LDB/ 96 – define-se que:
Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013); a) Pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013); b) Ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013); c) Ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- II - Educação infantil gratuita às crianças de até 5(cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013);
- III - Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

A nova redação do artigo quarto da LDB/96 define o público-alvo da educação especial e que o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino deverá ser ofertado a esse alunado. A Educação Especial é definida na LDB/96 da seguinte forma:

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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (grifo nosso)

§ 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, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. Partindo desta concepção de igualdade de oportunidades e oferecimento de serviços educacionais encontramos nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial promulgadas na Resolução CNE/CEB no 2 de 11 de setembro de 2001.

A partir do pressuposto do direito à Educação coube à Política nacional de educação especial/2008 definir a proposta para que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades pudessem usufruir desse atendimento. O próximo desafio constitui-se em consolidar um conceito de atendimento educacional especializado, que lhe permita oferecer possibilidades para repensarmos o funcionamento das escolas, e repensar a questão da acessibilidade pedagógica oferecida aos alunos público alvo da educação especial.

Na política nacional de educação especial consta a seguinte definição para o



AEE: 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 alunos, 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 alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008).

A opção por definir a função e atividades compromete a conceitualização necessária ao AEE. No mesmo ano da promulgação da política nacional de educação especial o decreto 6571/2008 instituiu as diretrizes do atendimento educacional especializado, partindo da definição presente na política nacional de educação especial de 2008.

§1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado: I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º; II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2008a).

Este decreto foi substituído integralmente pelo decreto 6711/2011, ou seja, este decreto não poder ser referido ao discutir-se o funcionamento do AEE. Em 17 de novembro de 2011 foi promulgado o decreto 7611 em que são definidas questões referentes à educação especial e ao atendimento educacional especializado. Em seu artigo primeiro define:

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. § 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011).

No parágrafo primeiro ratifica-se que este atendimento é específico para os alunos considerados público alvo da educação especial: pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e superdotação. Podemos inferir a busca pela eliminação de barreiras de acessibilidade pedagógica.

Em seu artigo segundo consta a definição da necessidade do oferecimento de serviços que visem eliminar as barreiras de acesso pedagógico:

Art.2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011).

Destaca-se o parágrafo primeiro deste artigo no qual consta que os serviços serão denominados de AEE, ou seja, todos os serviços fazem parte do AEE. No artigo terceiro há um destaque para o fato de que as salas de recurso multifuncionais ofereceriam condições para constituir um dos serviços do AEE “[...] §3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”. (BRASIL, 2011).

Não podemos restringir o AEE às salas de recurso, mas reconhecê-las como serviço que faz parte do AEE. No segundo parágrafo do artigo 2o. há o destaque para ações da instituição escolar e para a participação da família como parte importante da comunidade escolar:

§2º O atendimento educacional especializado 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. São definidos no decreto como objetivos do AEE: Art. 3º São objetivos do atendimento educacional

especializado: I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Esses objetivos podem ser reconhecidos como possibilidade para a consolidação de espaços escolares mais acessíveis quanto à dimensão pedagógica. Retomando o artigo 2º. do decreto, o atendimento educacional especializado poderá ser oferecido em função das necessidades específicas do aluno como complementar ou suplementar à escolarização em classe comum cabe destacar que:

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).

Este excerto é da política nacional de educação especial e nos ajuda a compreender a que se refere essa complementação ou suplementação. Este atendimento não substitui a escolarização na rede regular em classe comum. O atendimento pode ser complementar à formação do aluno desenvolvendo habilidades e competências necessárias para a aprendizagem em sala de aula comum. Este atendimento não tem a função de reforço escolar, nem pretende repetir as atividades de sala de aula para favorecer a memorização, o aluno necessita aprender estratégias para a realização das atividades e aquisição do conhecimento.

A retirada de barreiras pedagógicas constitui o maior desafio deste atendimento. Quando se trata de suplementação tomaremos como exemplo o atendimento a alunos com altas habilidades/superdotados, nesse caso em específico, o aluno pode apresentar grande habilidade para uma determinada área o que pode não se estender às diferentes áreas do conhecimento. Um aluno com altas habilidades em física poderá querer estudar astronomia, e assim, o atendimento educacional especializado proporcionará ao aluno o contato com um tutor que o auxilie nessa área, mas este mesmo aluno pode apresentar sérias dificuldades em português e em história. Dessa forma, nessas áreas o aluno terá direito ao atendimento educacional especializado complementar. Neste caso o aluno recebe então, os atendimentos suplementar e complementar.

Em 10/05/2013 foi divulgada a nota técnica nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE que orienta a atuação de Centros de AEE na perspectiva da educação inclusiva, nela constam as regras para o financiamento em duplicidade do aluno público-alvo da educação especial, como também descreve os processos e documentação necessária para o funcionamento. Define inicialmente que:

Orienta a atuação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado – Centros de AEE, considerando que, na perspectiva da educação inclusiva, as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, especializadas em educação especial, podem ofertar o atendimento educacional especializado, aos estudantes público alvo desta modalidade de ensino, matriculados nas classes comuns de educação básica. (BRASIL, 2013, p. 1).

Além das salas de recursos multifuncionais instaladas em escolas regulares comuns há também a possibilidade de que instituições não governamentais possam tornar-se Centro de Atendimento Educacional Especializado, que foi uma reivindicação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAEs. Ao considerar que um dos serviços do atendimento educacional especializado seja oferecido na escola ou em outras instituições destaca ainda mais um elemento que é tangenciado nos decretos e colocado claramente na política a necessidade de que se consolide uma relação que necessita ser estreita entre os serviços do AEE e o trabalho nas classes comuns.

Como já foi destacado a política de educação especial define que o atendimento educacional especializado é um direito do aluno público-alvo da educação especial e necessita estar presente no projeto político pedagógico da escola. Isto possibilita a construção de uma relação entre os diferentes serviços, dentre eles as salas de recurso ou salas de apoio e acompanhamento à inclusão, com a classe comum. Subsidiando o trabalho pedagógico e auxiliando o professor na compreensão das especificidades e necessidades dos alunos público-alvo da educação especial.

Outro desafio apontado nas pesquisas, é a formação de profissionais adequados ao atendimento desses alunos dentro da escola, pois esses profissionais aumentam as possibilidades de inclusão e a relação destes espaços educativos, consolidando um trabalho colaborativo.

O cenário atual que vivemos em relação a Educação Especial, é polêmico, histórico e exige um grande debate a respeito das escolas brasileiras, a sua organização pedagógica e seus profissionais, tanto para se adequar a situação

diversas do cotidiano escolar que estamos vivenciando como para favorecer a pluralidade de ações que sejam complementares, que constituam um currículo pautado na abrangência, na flexibilidade e na garantia de acesso ao conhecimento (BAPTISTA 2020)

Hora de Revisar

- Há uma diferença entre os paradigmas escolares na Educação Especial que são: exclusão, segregação, integração e inclusão. Todas devem ser entendidas dentro do padrão de cada época, e compreender que hoje vivemos em uma perspectiva inclusiva dentro da escola.
- O Atendimento Educacional Especializado- AEE, é um serviço complementar ou suplementar para o público-alvo da Educação Especial, portanto não deve ser confundido como reforço escolar.
- A inclusão se efetivará quando toda a comunidade escolar fizer seu papel, e quando for investido em formação continuada para que todos os profissionais possam exercer o trabalho colaborativo em prol da Educação Especial.

SUGESTÃO DE LEITURA:

PESQUISEM NA ÍNTEGRA TODAS AS LEGISLAÇÕES E DECRETOS CITADOS NESSE CAPÍTULO, FAÇA UM RESUMO DAS PRINCIPAIS IDEIAS PARA FACILITAR SEU ENTENDIMENTO DE TODO O CENÁRIO LEGAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº. 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Brasília, 8 de outubro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** MEC, SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, 2008.

BRASIL. Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, 2011.

BRASIL. **Nota técnica 055/ 2013.** MEC/SECADI/DPEE, de 10 de maio de 2013. Ministério da Educação, Brasília, 2013.

BUENO, J. G. S. As Políticas de Inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In: Bueno, J. G. S et al. (Org.) Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise.* Araraquara: Junqueira e Marin, 2008.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul. /set. Editora UFPR. 2011.

MENDES, E. G.; CIA, F. VALADAO, G. T. (Org.). **Inclusão Escolar em Foco: Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado.** 1. ed.v. 4. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In: ARANTES, V. A. (Org.) Inclusão escolar: pontos e contrapontos.* São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

PRIETO, R. G. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. *In: BAPTISTA, C. R. et al. (Org.) Educação Especial diálogo e pluralidade.* Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

UNIDADE 3 - DIVERSIDADE E INCLUSÃO

OBJETIVOS:

- **Discutir sobre a Pluralidade cultural e a inclusão escolar;**
- **Conhecer o Transtorno do Espectro Autista- TEA e Altas habilidades e superdotação.**
- **Identificar a diversidade de Acessibilidade no processo educacional.**



PLURALIDADE CULTURAL

A sociedade está sempre em transformação assim como a escola também deve estar e precisa se adaptar a essas mudanças e mudar/criar práticas pedagógicas, pois, algo que é atual hoje amanhã já pode ser ultrapassado. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Este tema propõe uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. [...] (BRASIL, s/a, p.121)

A escola é um espaço social de formação onde se encontra uma pluralidade não apenas de culturas, como de gostos, cores, crenças, características que influenciam e formam diversas identidades no nosso país. Sendo assim, é imprescindível a compreensão das identidades de cada um, pois são os alunos a base da escola. É nesse espaço de reflexão, discursão com ampla diversidade que vem a necessidade de ser pensada a construção de uma escola aberta e inclusiva para todos, através do diálogo para que, cada um possa participar visando um conhecimento mútuo. Dizem os autores:

Nota-se deste modo, que a escola que se define como diversa e inclusiva, em especial, de pessoas com deficiência, é aquela que abraça a diferenças, procura favorecer condições de aprendizagens a todos, não importando sexo, cor, nível social e econômico, grau de aprendizagens e, sobretudo, deficiências, seja ela de que ordem for. É uma escola que respeita a diversidade como chave para um processo de inclusão plena e concreta. (BORGES; OLIVEIRA; PEREIRA E OLIVEIRA. p. 421).

Já o docente tem papel transformador na vida de seus alunos e práticas pedagógicas pensadas e trabalhadas que abordam a pluralidade cultural são eficazes na resolução de uma convivência mais respeitosa, auxiliada por meio do diálogo e do exercício. Visto que, o professor é o principal autor dentro do contexto de definição e planejamento das ações pedagógicas, precisa de conhecimento suficiente para contemplar as diferenças e as transformações que ocorrem no contexto social.



A escola é lugar social de formação, onde se encontra as mais variadas diferenças e o professor como pessoa de destaque na aprendizagem dos alunos, criando e renovando práticas pedagógicas que reconhece e valoriza as peculiaridades de cada um. Acreditamos que o maior objetivo do (a) educador (a) é que seus alunos aprendam da melhor forma possível, independente das limitações presentes na sala de aula, e para isso é fundamental que se tenha uma boa didática, “o campo do didático é o ensino, isto é, investigar os nexos entre ensino e aprendizagem para propor princípios, formas, diretrizes que são comuns e fundamentais ao ensino de todas as matérias” (LIBÂNEO, 2002, p.11).

Sendo assim, a sala de aula é o lugar em que o aluno desenvolve autonomia de pensamento tendo o docente como mediador. De acordo com Libâneo (2002, p.5) didática:

“é uma disciplina que estuda o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa.”

Independente das diferenças dos alunos, é através da didática que o docente cria condições e meios do processo de ensino que sejam adequados, objetivando que todos tenham uma aprendizagem relevante. Diante disso, o papel do professor, segundo Libâneo (2002, p.6) é “o de planejar, selecionar, organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos, [...]” É importantíssimo que o docente coloque em prática a concepção de uma aprendizagem voltada para todos os alunos, que valorize suas diferenças e sua subjetividade, pois cada pessoa é um ser único, dispondo do auxílio do processo didático.

Para o docente que “aspira ter uma boa didática necessita aprender a cada dia como lidar com a subjetividade dos alunos, sua linguagem, suas percepções, sua prática de vida” (LIBÂNIO, 2002, p. 7). A importância da socialização para o desenvolvimento da criança A socialização é fundamental no desenvolvimento da pessoa, pois, somos seres sociais e a interação com o outro é fundamental para o desenvolvimento do ser humano. E é a escola sendo enquanto lugar plural, que a criança tem a possibilidade de conhecer as diferenças do outro e assim aprender a respeitá-las, cada qual com o seu modo de ser.

Existem muitas barreiras que precisam ser superadas na questão de educar na diversidade, para que no futuro esse tema não seja mais percebido como um problema



nas escolas brasileiras. De acordo com Duk (2006, p.59): “Uma escola que precisa adaptar-se à diversidade de características, capacidades e motivações de seus alunos, a fim de responder às necessidades educacionais de cada criança”. Isso quer dizer, que a escola deve-se adaptar as diferenças de cada um de seus alunos, oferecendo oportunidades e condições para um bom aproveitamento educacional. É neste contexto que todos devem ter acesso a escolarização. Duk (2006, p.60) salienta que: “Somente quando o sistema educacional consegue promover um ajuste relevante que responda de forma efetiva à diversidade da população escolar, é que a escola estará assegurando o direito de todos a uma educação de qualidade”. Visto que, cada ser humano tem suas peculiaridades, suas diferenças individuais, sociais e culturais que devem ser compreendidas e respeitadas, visando reconhecer cada pessoa como ser único.

Por tais especificidades precisam ser trabalhadas em sala de aula, para proporcionar cada vez mais as interações humanas, na qual Vygotsky diz ser tão importante para o desenvolvimento da criança. De acordo com Oliveira (2008, p.57): “O desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado”. Isso quer dizer que o desenvolvimento se dá a partir do outro social.

A BNCC E A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO

O discurso atual nas escolas, gira em torno da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que embasa as definições didáticas do docente. Trata-se de um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, [...]” (BRASIL, 2017, p.5). Documento que se aplica apenas a educação escolar do ensino infantil ao ensino médio, ajudando a escola e o (a) docente a organizarem o currículo, visando aperfeiçoar as aprendizagens em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas.

Atentemos a algumas competências gerais da BNCC (BRASIL, 2017, p.7-8), que valoriza a diversidade presente na sala de aula:

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Neste contexto, a BNCC reconhece a importância de educar pensando na formação integral do aluno. “Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, [...]” (BRASIL, 2017, p.12), pensando-os como sujeitos de sua aprendizagem, assim como realçando o respeito e a valorização das diferenças.

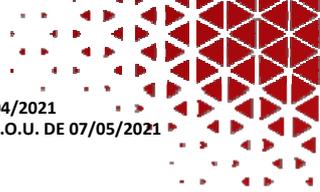
CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DO PLURALISMO CULTURAL

O currículo é um artefato que expressa significados e é construído social e culturalmente a partir de relações de poder e está ligado ao que ensinar, como ensinar a um grupo de pessoas que tem culturas diferentes e contribui para a construção de significados e deve ser um instrumento de educação aberto a novas culturas e novos saberes. Vejamos o que diz Silva (2009):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal- ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (p.8, grifo nosso)

O currículo escolar deve ser voltado para a formação dos cidadãos críticos e aptos a valorizar a pluralidade cultural, para que haja pleno exercício da cidadania e para inserção na sociedade, deve ser trabalhado favorecendo a formação da identidade em uma concepção de educação para a cidadania, formando um indivíduo íntegro, ético e crítico frente as desigualdades sociais e culturais do seu meio.

Um currículo bem estruturado interfere na cultura do aluno, podendo trabalhar as especificidades de cada um, sendo assim, o docente juntamente com a escola deve mostrar aos seus alunos que se encontra várias outras culturas. A perspectiva multicultural no eixo organizativo está localizada nos documentos do Ministério da Educação (MEC), nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que tem suas temáticas transversais pautadas na realidade social que remete a situação atual do país, as necessidades, convivência e transformação.



Através dos temas transversais, as questões culturais são contempladas visando proporcionar relações sociais e interpessoais, pautadas no princípio ético educacional, desenvolvendo atitudes de cidadania para uma educação crítica e com teor político e social. A questão da pluralidade está incorporada à temática transversal, que tem como nome pluralidade cultural e situa-se nos conteúdos que são contextualizados na realidade de cada um. Assim sendo, o pluralismo deve encontrar-se presente nas escolas, nas práticas educativas que visem o reconhecimento e o respeito das diferenças.

É essencial que se preze por uma formação que valorize o pluralismo cultural, para que os profissionais da educação trabalhem em seu campo de atuação de maneira prudente. Na contemporaneidade, a educação enfrenta desafios, e as práticas educacionais frente à pluralidade cultural faz necessário ser refletida, bem como, a necessidade de colocar em prática um currículo flexível, sendo por meio dele, que o corpo docente trabalhará de maneira mais consciente e precisa.

Deve-se levar em consideração as particularidades de cada um, a considerar que já trazem consigo uma bagagem cultural ampla e diversificada, essa cultura é perpassada de geração para geração. Dessa forma, o currículo proporcionará no educando maneiras viver em harmonia socialmente. Práticas pedagógicas que contribuem para a diversidade, para que uma escola seja inclusiva, ela precisa primeiramente reconhecer a diversidade, não como algo anormal e sim como diferenças que podem/devem ser trabalhadas em sala de aula e para isso precisar-se acolher essas diferenças.

É imprescindível que o educador reflita sobre como organizar práticas pedagógicas que respeite e valorize a diversidade. O corpo docente, deve estar preparado para lidar com as diferenças ali encontradas, logo, é fundamental uma formação continuada para os docentes, tendo em vista um trabalho coletivo, entre a escola, o docente, o gestor da escola.

O docente tem ao seu dispor abordagens de ensino para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Aqui estão algumas linhas de atuação: abordagem cognitivista, interacionista, humanista, sociocultural, entre outras. Apesar de haver críticas às mesmas, não deixam de ser importantes para a educação e depende de a circunspeção do docente escolher umas delas, ou até mesmo alterá-las ao seu modo, pois, todas visam a autonomia do aluno. Uma vez que, “a escola contemporânea não

pode ser inflexível e estanque, pois a inteligência é uma constante adaptação” (CUNHA, 2016, p. 53).

PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS AUTISTAS

CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO

Autismo é um conceito novo. Por ainda não ter uma causa específica definida, é chamado de Síndrome (conjunto de sintomas) e como em qualquer síndrome o grau de comprometimento pode variar do mais severo ao mais brando e atinge todas as classes sociais, em todo o mundo.

Em 1943, o psiquiatra Leo Kanner, publicou um artigo no qual descrevia uma síndrome “rara” caracterizada por uma série de sintomas, a qual chamou autismo. Nessa época o diagnóstico se baseava no que até hoje consideramos os três pilares do autismo: deficiência no desenvolvimento da linguagem, interação social pobre e interesses e movimentos repetitivos. (NOGUEIRA, 2007).

Em 1944, Hans Asperger, um médico também austríaco escreve outro artigo com o título Psicopatologia Autística da Infância, descrevendo crianças bastante semelhantes descritas por Kanner. Atribui-se tanto a Kanner como a Asperger a identificação do autismo, sendo que por vezes encontramos seus estudos associados a distúrbios ligeiramente diferentes. Autismo é uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade, e que se caracteriza sempre por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação. (MELLO, 2007, p. 16).

Para Suplino (2005), o autismo é um problema neurobiológico que se manifesta normalmente em crianças antes dos dois anos e meio de idade e quanto à prevalência é mais comum em meninos que em meninas. As crianças se mostram aparentemente indiferentes ou, até mesmo, avessas a demonstrações de afeto e ao contato físico, embora às vezes surja mais tarde uma ligação mais estreita com pais ou certos adultos.

O desenvolvimento da fala nessas crianças é lento e anormal, senão ausente, caracterizando-se pela repetição daquilo que é dito por terceiros ou pela substituição das palavras por sons. O autismo é um transtorno invasivo do desenvolvimento (TID), diagnóstico totalmente diferenciado de um quadro psicótico, passou a classificar esta



condição com uma síndrome e referir se à mesma como Autismo Infantil Precoce, ela apresenta as principais dificuldades de contato com pessoa, desejo obsessivo de manter as situações sem alterações, ligação especial com objetos. (SUPLINO, 2005, p.16).

De acordo com Nogueira (2007), a maioria dos autistas tem a aparência física de uma criança normal, porém o comportamento é diferente. Reconhecer o autismo é difícil até para médicos, pois ele não é uma doença. A psiquiatria moderna o define como um distúrbio do desenvolvimento.

Atualmente o autismo vem sendo bem mais divulgado, o número de casos diagnosticados vem crescendo e acontecendo em idades cada vez mais precoces, porém ele ainda surpreende, devido à diversidade de sintomas que pode apresentar. A criança apresenta falta de reação a sons e dor, incapacidade de reconhecer situação de perigo, dificuldade de se relacionar, problemas de linguagem e alterações de comportamento. Geralmente a criança autista apresenta aparência normal e ao mesmo tempo um perfil de desenvolvimento irregular.

O autismo, intriga e angustia as famílias nas quais se impõe, pois a pessoa portadora de autismo, geralmente, tem uma aparência harmoniosa e ao mesmo tempo um perfil irregular de desenvolvimento, com bom funcionamento em algumas áreas enquanto outras se encontram bastante comprometidas. (MELLO, 2007, p. 12). Os autistas têm dificuldades de comunicação e interação social, normalmente são agitados, não gostam de sair da rotina. Não conseguem olhar nos olhos de outras pessoas e demoram a começar a falar, isso quando falam.

Segundo o neurologista José Salomão Shchwartzman, mais de 70% dos casos não são diagnosticados, pois os pediatras não sabem diagnosticar. Quando o diagnóstico chega, algumas famílias não querem aceitar que o filho tem um sério comprometimento individual, e procuram ajuda em diversos lugares, outras preferem não querer enxergar que o filho é autista.

Existem alguns passos indicados pela AMA – Associação de Amigos do Autista, que os pais ao receberem o diagnóstico de autismo devem seguir para lidar da melhor maneira possível com esse transtorno. A experiência da AMA que é uma experiência de pais e de educadores de pessoas com autismo, constatou a importância de três caminhos a serem conscientemente buscados pelas famílias que se deparam com a questão do autismo em suas vidas: Conhecer a questão do autismo. Admitir a questão do autismo. Buscar apoio de um grupo de pessoas que



estejam envolvidas com a mesma questão e que procuram conviver com ela da melhor maneira possível. (MELLO, 2007, p. 14).

As famílias ao receberem o diagnóstico de autismo, devem primeiramente fazer pesquisas, com o intuito de conhecer e entender esse transtorno. Na maioria dos casos as pessoas ao descobrirem que seu familiar é autista não aceitam essa condição, porém, é importante que a família admita a questão do autismo e procure ajuda através pessoas que passam pela mesma situação. Dessa forma elas poderão se sentir mais capazes e preparadas para enfrentar e conviver com o autismo. É importante ressaltar que estes distúrbios estão frequentemente associados a várias outras condições.

Os atrasos do desenvolvimento são comuns nas áreas de habilidades intelectuais e na maioria dos casos há uma associação à deficiência mental. (SUPLINO, 2005, p.17) As crianças autistas na maioria dos casos têm uma síndrome associada. Elas podem apresentar epilepsia, síndrome de *down*, cegueira, surdez, esquizofrenia e até mesmo retardo mental, porém praticamente todas conseguem aprender atividades básicas do cotidiano.

COMO ACONTECE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS AUTISTAS?

Com base em Carothers e Taylor (2004), o objetivo da educação de uma criança autista é o de aumentar sua independência, a fim de proporcionar mais segurança ao executar tarefas do cotidiano, além de melhorar a qualidade de vida da criança e de seus familiares.

Os dois ambientes fundamentais onde acontece o aprendizado são na escola e em casa. É melhor ensinar as habilidades para o dia a dia no ambiente natural, porém isso nem sempre é possível. Fazer tarefas simples do dia a dia, como comer sozinho, usar o banheiro, escovar os dentes, para eles fazem muita diferença na qualidade de vida.

É importante que os pais trabalhem pela independência de seu filho. É preciso que incentive a criança a se vestir sozinha, se servir, comer, beber e assim por diante. Com esses estímulos a criança sente a necessidade de falar desenvolvendo sua oralidade. Isto deve ser feito com calma, levando em consideração que o desenvolvimento da criança com autismo é lento, lembrando sempre de elogiar cada avanço alcançado.



A participação dos pais é muito importante no processo de aprendizagem da criança e são eles responsáveis por grande parte da aprendizagem do filho, bem como do incentivo ao convívio social. Os pais devem fazer passeios com seus filhos, preferencialmente em lugares públicos, onde as crianças possam brincar livremente, caminhar e ter contato com outras crianças. É importante que toda atividade seja planejada anteriormente, e que os pais estejam certos de que terão a situação sob controle para não serem surpreendidos por imprevistos.

A criança autista tende a fixar rotinas, isso pode ser utilizado em favor dela mesma. Podem-se organizar rotinas com horários pré-fixados para várias tarefas do dia, porém isso deve acontecer de forma natural. Ao mesmo tempo em que a rotina é importante, é necessário também levar em consideração que o autista deve aprender a aceitar mudanças. Por isso é preciso que os pais e os professores façam pequenas mudanças na vida diária da criança, inicialmente uma de cada vez, como por exemplo, mudar o caminho de ir à escola ou tentar mudar a carteira onde a criança senta na escola.

As rotinas não são imutáveis, e isso deve ser mostrado desde cedo para a criança. De acordo com Carothers e Taylor (2004), existem algumas técnicas que têm certa eficácia para a aprendizagem de crianças autistas. São as técnicas de aprendizagem que se utilizadas de maneira adequada podem fazer muita diferença na vida dessas crianças. Modelagem através de gravação de vídeo - Um aluno que já adquiriu uma habilidade é gravado executando-a e assim o vídeo pode ser repetido várias vezes para o aluno que ainda não adquiriu a habilidade em questão.

Essa técnica pode ser usada para ensinar crianças com autismo a fazerem compras no mercado, por exemplo. Rotina de atividades pictográficas - Ilustrações como fotos, desenhos, etc., compõe estágios de uma tarefa, para que o aluno siga as instruções e complete a tarefa independentemente. Com essa técnica é possível ensinar como fazer tarefas domésticas, de escritório e lavanderia. Participação e Orientação de Colegas - outras crianças neurotípicas são usadas como modelos para o ensino de habilidades funcionais na comunidade para alunos com autismo.

Segundo Mello (2007), existem técnicas desenvolvidas para o tratamento de crianças autistas em casa e/ ou em clínicas de tratamento, que se aplicadas de maneira correta e consciente podem ser eficientes na reabilitação destas crianças, principalmente as que começam o tratamento cedo.



O professor deve estar atento ao comportamento dos alunos, caso note algo diferente deve levar a situação até a coordenação da escola para que com os pais encaminhe a criança para um especialista. A escola tem um importante papel na investigação diagnóstica, pois é o primeiro lugar fora de seu ambiente familiar que a criança frequenta.

O currículo educacional deve ser elaborado levando em consideração o contexto no qual a criança está inserida, bem como a forma como outras crianças realizam algumas tarefas e o ambiente onde essas tarefas são feitas. A escola deve ser um lugar de interação e socialização da criança, é onde ela descobre as regras a serem seguidas. A criança autista sente certa dificuldade em se expressar corretamente, mas a partir do momento que começa a treinar a linguagem oral aos poucos aparecem mudanças na linguagem, na socialização e na sua expressão oral, corporal e no desenvolvimento de sua aprendizagem.

Deve-se criar dentro da escola estratégias para que essas crianças consigam desenvolver suas capacidades e interagir com as outras crianças. O trabalho da escola deve estar associado ao da família que por sua vez deve dispensar o máximo de atenção, acompanhando as atividades, encorajando e criando situações para que a criança se comunique. O professor deve desenvolver metodologias de aprendizagens para que o aluno autista consiga se comunicar e se desenvolver.

O conteúdo do programa de uma criança autista deve estar de acordo com seu desenvolvimento e potencial, de acordo com sua idade e de acordo com o seu interesse, o ensino é o principal objetivo a ser alcançado e sua continuidade é muito importante, para que elas se tornem independentes, quando a criança autista não mostrar interesse nas atividades propostas pelo professor deve-se envolvê-los nas atividades, mesmo que ela não esteja entendendo o que lhe é ensinado o professor deve ter paciência, sentar ao lado dela e tentar ajudá-la da melhor maneira possível a fazer o que lhe foi pedido, mesmo que isso leve tempo.

De acordo com Camargos Jr. (2002), dentro da escola a intervenção pedagógica parte do estudo de análise e relatórios psiquiátricos, psicológico, neurológico, pedagógico e social. É necessário disponibilidade de tempo e compreensão para lidar com situações inesperadas que possam acontecer, devendo transigir metodologias e habilidades. O tratamento baseia-se no diagnóstico das anomalias explorando na educação suas potencialidades, desenvolvendo atividades significativas, determinando o equilíbrio físico e emocional.

As dificuldades enfrentadas pelas crianças autistas podem ser superadas, desde que haja acompanhamento especializado, bem como a utilização de técnicas que devem ser aplicadas de acordo com a necessidade individual de cada criança. Essas técnicas ajudam a desenvolver habilidades cognitivas e capacidades de interagir socialmente em seu dia a dia. A aprendizagem deve ser estimulada pelos professores, e principalmente pelos pais que têm um papel fundamental, pois são eles que convivem diariamente com essas crianças.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (Recorte do texto da autora Vanessa Souza- 2013)

ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: HISTÓRICO E CONCEITOS

Até o início do século XX não havia de se quantificar atributos da inteligência, o que começou a se tornar possível quando Alfred Binet, um psicólogo francês, desenvolveu a primeira escala de desenvolvimento infantil. Milhares de crianças foram observadas sistematicamente, possibilitando a identificação e a descrição das tarefas que podiam ser desempenhadas em cada etapa do desenvolvimento cronológico infantil.

A partir do trabalho de psicólogos, o conceito de superdotação foi ampliado, passando a incluir a criatividade e seus vários componentes, como por exemplo, pensamento divergente, solução de problemas e a capacidade de tomada de decisão. Ainda, mais recentemente, acrescentou-se ao conceito de superdotação termo talento, de forma que “indivíduos que demonstram habilidades marcantes nas artes de representação, ou mesmo que excedem em outras áreas de desempenho, podem igualmente ser designados como superdotados” (HARDMAN et al., 1993).

Assim, foi-se gradativamente alterando a concepção de superdotação, no sentido de ampliar sua significação. Segundo Hardman et al. (1993), os termos “superdotado” e “talentoso” se refere a crianças e jovens, identificados na pré-escola, no ensino fundamental ou no ensino médio, como possuidores de habilidades potenciais ou demonstradas, que evidenciam alta capacidade de desempenho.



Em 1991, Ramos-Ford e Gardner propuseram uma nova forma de considerar a inteligência, ou dotação, através de uma teoria que tem sido mencionada como a teoria da inteligência múltipla. Como se pode perceber, a concepção de inteligência foi se ampliando no decorrer do tempo, com implicações importantes para a prática educacional, e mais especificamente, para a prática pedagógica do professor, em sala de aula, especialmente no que se refere à identificação das necessidades educacionais especiais do aluno e ao seu ensino.

O termo “superdotado” é usado para indicar alguma criança que se destaca das demais, podendo ser em habilidades específicas ou gerais dentro de seus ambientes de convívios cotidianos.

A definição de superdotados descrita pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) é de que são considerados superdotados todos aqueles que apresentam desempenho mais aguçado e também elevada potencialidade e habilidade em qualquer um dos seguintes aspectos, podendo ser isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial, dramáticas e musicais.

De acordo com as Diretrizes para educação especial (MEC, 1995), o tipo intelectual seria aquele que apresenta flexibilidade e fluência do pensamento, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, produção ideativa, rapidez do pensamento, julgamento crítico, capacidade de resolver e lidar com problemas; o tipo acadêmico apresenta aptidão acadêmica específica concentração, rapidez de aprendizagem, boa memória; o tipo criativo apresenta originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora; tipo social que revela a capacidade de liderança e persuasão; o tipo criativo, que apresenta flexibilidade, facilidade de auto expressão; o tipo psicomotor, que se destaca nos esportes, agilidade e resistência e finalmente os tipos especiais, que revelam destaques nas artes plásticas, músicas e literatura.

Essas características descritas como superdotação, podem ser encontradas combinadas entre si, além de ter a possibilidade de aparecimento de outras características e habilidades. Portanto, nem todos os alunos superdotados apresentam um conjunto dessas características, e quando as tem, não as apresentam necessariamente em simultaneidade, às vezes são camufladas dependendo as circunstâncias que a criança está vivendo.



Há também aqueles que possuem altas habilidades e superdotação, mas têm rendimento escolar inferior ao nível de estudo o qual está inserido, então, manifestam falta de interesse e desmotivação para os estudos acadêmicos e para a rotina escolar, podendo também apresentar dificuldades de socialização e integração ao grupo de alunos, desencadeando problemas de aprendizagem e de adaptação escolar.

Esses alunos por muitas vezes acabam por ser “podados” pelos profissionais da educação quando não identificados, pois eles são enxergados pelas dificuldades que apresentam e não pelas qualidades ou habilidades que devem ser estimuladas. A identificação e avaliação dos alunos com altas habilidades e superdotação é processual e contínua, podendo ocorrer a partir da observação do professor sobre os alunos que se destacam dentre os demais alunos da turma.

Depois os pais devem ser consultados sobre o dia a dia dessa criança no ambiente familiar, verificando se é percebido essa habilidade ou se a família tem estimulado essa área na criança. Verificar como o aluno se apresenta em relação aos demais alunos; Realizar avaliação pedagógica para que se revele realmente a área da habilidade ou superdotação e quais as dificuldades que esse aluno possui; E fazer testes devidamente padronizados para que se chegue a um resultado concreto, e finalmente inserir esse aluno nos programas adequados, levando ao desenvolvimento de suas potencialidades.

O aluno com altas habilidades e superdotação pode ser descoberto em qualquer uma das etapas da escolarização, mas o quanto antes for identificado poderá ter mais atendimento especializado e ser estimulado dentro de sua área de interesse. Cabe essa responsabilidade ao professor de estar redimensionando seu olhar através de estudos, pesquisas e formações continuadas estar fazendo um diagnóstico minucioso e detalhado desses alunos, para que se possa trabalhar dentro da área de interesse desses alunos e orientar a família como lidar com essa superdotação.

Conforme o Plano Nacional de Educação, não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar, sejam preparados para atendê-los adequadamente. (BRASIL, 2001, p. 128)

Nesse sentido, a escola e seus profissionais devem estar devidamente preparados para atender essa clientela e também precisa assumir uma postura primordial frente a essa realidade existente, a de estar fazendo a inclusão desses alunos superdotados, já amparados pela legislação há algumas décadas, como o a

LDB nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96, que expõe a resolução do Conselho Nacional de Educação:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: ([...] IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar.

Em virtude disso, os alunos com altas habilidades e superdotados, amparados, portanto, pela legislação brasileira, necessitam de ações diferenciadas a fim de garantir o seu desenvolvimento escolar. Para isso, portanto, há a necessidade de se pensar a educação, dentro da escola, como inclusiva, ou seja, que promova a integração e o desenvolvimento de todos os alunos, desde aqueles com déficits quanto com altas habilidades e superdotação.

No Brasil, o aluno com altas habilidades e superdotação possui algumas alternativas para o atendimento diferenciado como: enriquecimento curricular, sala de recursos e aceleração de estudos. O aluno pode ter esses três atendimentos dependendo da realidade em que vive e se a escola permitir. Estraliote et al. (2006) comenta a importância da escola em promover, dentro do seu contexto escolar, o pleno convívio de todos os alunos num ambiente sem atitudes preconceituosas, nos quais as diversidades contribuam para a evolução social e intelectual de um modo geral.

Holetz (2004) reforça essa ideia, quando coloca que é na escola que o superdotado pode revelar as suas faces diante de comportamentos, que podem levar desde uma evolução e aprimoramento de suas habilidades até ao comportamento tedioso que, em muitos casos, reproduzem um aproveitamento escolar insatisfatório. Sendo assim, a escola pode ser fundamental na identificação destes alunos que, em muitos, desconhecem suas capacidades e, ainda, contribuir no sentido de conscientizá-los sobre as suas amplas inteligências dentro do contexto escolar e social.

Shimma et al. (1995) chama atenção para esta problemática quando salienta que, em muitas vezes, o aluno superdotado fica deslocado dentro de uma sala de aula normal, tornando-a uma criança indisciplinada e, em boa parte dos casos, criarem inimizades e problemas de relacionamento com os demais alunos. Deste modo, o conhecimento escolar se faz valer através da identificação das causas desses comportamentos, pois, através de determinadas ações é possível resolver, mesmo



que momentaneamente, algumas situações, até mesmo de transtorno, em que passam esses alunos.

Um dos problemas mais comuns em superdotados é a ociosidade, ou seja, a sua capacidade de resolver as atividades escolares faz com que as termine em um tempo muito menor que os demais alunos, assim, fica com tempo ocioso, esperando até que o grupo termine as atividades. Essa ação de esperar os demais acaba deixando uma criança superdotada com comportamento agitado, desinteressado, em atitudes de falta de disciplina e, sobretudo, mentalmente introvertido.

Para preencher esse espaço vazio, algumas crianças voltam-se para si mesmas, alienando-se voluntariamente do que está acontecendo em sala de aula, distraíndo-se, deixando passar o tempo. Esse tipo de comportamento pode criar um desinteresse por parte do aluno com relação ao trabalho escolar, e acabar baixando sua produção ao mínimo necessário. Alguns, inclusive, aprendem a trabalhar num ritmo mais lento para acompanhar seus colegas e tornar a aula menos tediosa. Outros vão simplesmente preencher o tempo vago com outras atividades, que em nada tem a ver com o conteúdo ministrado, que podem ser desde ler um livro ou historinhas em quadrinhos, desenhar, ou até cometer indisciplina.

Seja qual for a situação adotada pela criança, o resultado final é sempre uma ameaça sobre a criança, que além de ser considerada inconveniente pelos professores, terá seu potencial totalmente ou parcialmente intocado, a ponto de se tornar um aluno “médio” na escola e, provavelmente, na vida. (FREEMAN E GUENTHER apud HELETZ, 2004). Assim, podemos perceber que a falta de planejamento e acompanhamento para com o superdotado, faz com que o mesmo regreda em questão de aprendizagem, pela necessidade de não possuir um mediador comprometido com o desenvolvimento de suas habilidades acadêmicas ou outras.

Nesse sentido, se faz necessário que o aluno com altas habilidades e superdotação já identificados, passe a frequentar além da sala de ensino regular, a sala de recursos multifuncional em contraturno escolar, para que, com esse atendimento educacional especializado possa desenvolver suas habilidades dentro de áreas específicas, proporcionando a esse aluno um aceleração nos seus estudos, enriquecimento curricular e que possa desenvolver projetos de pesquisas e desenvolvimento de estudos. Sobre a organização do trabalho pedagógico, o Parecer 17/2001, determina que sejam oferecidas:

(...)atividades que favoreçam o aprofundamento e o enriquecimento de aspectos curriculares aos alunos que apresentam superdotação, de forma que sejam desenvolvidas suas potencialidades, permitindo ao aluno superdotado concluir em menor tempo a educação básica, nos termos do Artigo 24, V, "c", da LDBEN. (BRASIL, MEC/SEESP, 2001, p. 48-49)

No entanto, segundo as diretrizes do MEC (Brasil, 1995), e as prerrogativas que sustentam a Escola inclusiva que, por sua vez, norteiam a ideia de que todos os alunos devem estar em escolas comuns, é fato apontar, então, que os currículos educacionais das escolas congreguem metodologias e ações especiais em que os alunos superdotados tenham orientação e materiais adequados para suprir as suas necessidades educacionais.

Hora de Revisar

- A pluralidade cultural encontrada dentro de nossas escolas é o reflexo da população tão diversa que temos no Brasil, e motivo que nos torna tal ricos em culturas. A inclusão de todos os alunos fortalece o ensino e a aprendizagem baseadas na diversidade.
- O Transtorno do Espectro Autista- TEA é o único transtorno que entra no grupo de alunos público-alvo da Educação Especial, e deve ser incluído dentro de todos os espaços, assim como ter atendimento educacional especializado no contraturno.
- O aluno com altas habilidades/ superdotação faz parte do público-alvo da Educação Especial por necessitar de atendimentos específicos baseados em suas condições de aprendizagem, necessitando em muitos casos de suplementação escolar.

ATIVIDADE DE REFLEXÃO:

ESCREVA UMA ANÁLISE DA LEITURA DESSA UNIDADE, RELACIONANDO O ALUNO COM AUTISMO, O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO COM A PLURALIDADE CULTURAL DENTROS DAS ESCOLAS.



REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. **Ministério da Educação Parâmetros Curriculares Nacionais**. Pluralidade Cultural. 1997.
- BORGES, Adriana Costa; OLIVEIRA, Elaine Cristina Batista Borges de; PEREIRA, Ernesto Flavio Batista Borges; OLIVEIRA, Marcio Divino de. **Reflexões sobre a inclusão, a diversidade, o currículo e a formação de professores**. Congresso Multidisciplinar, 2013. P. 418- 429.
- CAMARGOS Jr, Walter. et al. **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º Milênio**. Brasília: Corde, 2002.
- CANTARELLI, Juliana Mezomo; GENRO, Maria Elly Herz. Professores e diversidade na sala de aula: Desconstruindo preconceitos e potencializando cidadania. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n.2, p 280-297, mai./ago. 2016.
- CAROTHERS, Douglas E. ; TAYLOR, Ronald L. **Como pais e educadores podem trabalhar juntos para ensinar habilidades básicas de vida diária para crianças com autismo**. 2004.
- CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.
- DAVIS, Claudia. OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- DUK, Cynthia. **Educar na Diversidade: material de formação docente**. 3d. Brasília: (MEC, SEESP), 2006.
- GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- GAMA, M. C. S. S. Parceria entre Família e Escola. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação - volume 3: O aluno e a Família**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 61-73.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática: Velhos e novos temas**. Goiânia, GO. Edição do Autor – Maio 2002.
- MARTINS, Elita Betania de Andrade. **A diversidade e a prática pedagógica: algumas reflexões**. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/Mjl0.pdf>. Acesso em: 05 de agosto de 2022.
- MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 5 ed. São Paulo: AMA. Brasília: CORDE, 2007.
- NOGUEIRA, Tânia. Um novo olhar sobre o mundo oculto do autismo. **Revista Época**. São Paulo: Editora Globo, nº 473, p. 76-85. Junho, 2007.
- NUNES, Daniella Carla Santos. **O pedagogo na educação da criança autista**. Publicado em 07 de fevereiro de 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4ed. São Paulo: editora Scipione, 2008._(pensamento e ação no magistério)

SANTOS, Ivone Aparecida dos. **Educação para a diversidade: Uma prática a ser construída na educação básica**. Cornélio Procópio/Paraná, 2008.

SUPLINO, Marise. **Currículo funcional natural: guia prático para educação na área do autismo e deficiência mental**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Maceió: ASSISTA, 2005



**Av. Barão de Gurguéia, 3333B - Vermelha
Teresina - Piauí**

f @maltafaculdade

 www.faculdademalta.edu.br