

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E FILOSÓFICOS

Prof^ª Cláudia Alaminos



2018



Copyright © UNIASSELVI 2018

Elaboração:

Prof^a Cláudia Alaminos

Revisão, Diagramação e Produção:

Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI

Ficha catalográfica elaborada na fonte pela Biblioteca Dante Alighieri

UNIASSELVI – Indaial.

A318f
Alaminos, Cláudia
Fundamentos da educação especial: aspectos históricos, legais e
filosóficos / Cláudia Alaminos. – Indaial: UNIASSELVI, 2018.

161 p.; il.

ISBN 978-85-515-0161-0

1.Educação Especial – Brasil. I. Alaminos, Cláudia. II. Centro
Universitário Leonardo Da Vinci.

CDD 371.9

APRESENTAÇÃO

Prezado acadêmico, seja bem-vindo à disciplina Fundamentos da Educação Especial: aspectos históricos, legais e filosóficos.

Nesta disciplina, veremos a evolução dos comportamentos, visões sociais e intervenções educacionais destinados aos que têm alguma deficiência.

Inicialmente, na Unidade 1, veremos as mudanças históricas que a concepção e o tratamento destinado às pessoas com deficiência sofreram desde a eliminação sumária, em Esparta, até os ideais inclusivistas da nossa época, bem como a história da Educação Especial no Brasil.

Na Unidade 2, falaremos sobre as bases legais que normatizam a Educação Especial no Brasil, com destaque à Lei Brasileira de Inclusão; as políticas públicas que estimulam a Educação Especial Inclusiva e sobre acessibilidade.

Finalmente, na Unidade 3, abordaremos a sustentação filosófica da Educação Especial Inclusiva através do estudo dos conceitos de Era dos Direitos e Educação para todos, concluindo com as características da escola inclusiva.

Apesar da evolução histórica e do respaldo de leis muito claras a respeito da inclusão escolar, ainda vivenciamos no dia a dia das escolas muitas dificuldades na implantação da Educação Especial Inclusiva. Não podemos virar as costas a essa situação e, com nosso conhecimento e nossa aposta na causa, podemos fazer grande diferença no cenário educativo do nosso país. Vamos caminhar juntos?

Profª Cláudia Alaminos



Você já me conhece das outras disciplinas? Não? É calouro? Enfim, tanto para você que está chegando agora à UNIASSELVI quanto para você que já é veterano, há novidades em nosso material.

Na Educação a Distância, o livro impresso, entregue a todos os acadêmicos desde 2005, é o material base da disciplina. A partir de 2017, nossos livros estão de visual novo, com um formato mais prático, que cabe na bolsa e facilita a leitura.

O conteúdo continua na íntegra, mas a estrutura interna foi aperfeiçoada com nova diagramação no texto, aproveitando ao máximo o espaço da página, o que também contribui para diminuir a extração de árvores para produção de folhas de papel, por exemplo.

Assim, a UNIASSELVI, preocupando-se com o impacto de nossas ações sobre o ambiente, apresenta também este livro no formato digital. Assim, você, acadêmico, tem a possibilidade de estudá-lo com versatilidade nas telas do celular, *tablet* ou computador.

Eu mesmo, UNI, ganhei um novo *layout*, você me verá frequentemente e surgirei para apresentar dicas de vídeos e outras fontes de conhecimento que complementam o assunto em questão.

Todos esses ajustes foram pensados a partir de relatos que recebemos nas pesquisas institucionais sobre os materiais impressos, para que você, nossa maior prioridade, possa continuar seus estudos com um material de qualidade.

Aproveito o momento para convidá-lo para um bate-papo sobre o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE.

Bons estudos!



BATE SOBRE O PAPO ENADE!



Olá, acadêmico!

Você já ouviu falar sobre o **ENADE**?

Se ainda não ouviu falar nada sobre o ENADE, agora você receberá algumas informações sobre o tema.

Ouviu falar? Ótimo, este informativo reforçará o que você já sabe e poderá lhe trazer novidades. ✓✓



Vamos lá!

Qual é o significado da expressão ENADE?

EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

Em algum momento de sua vida acadêmica você precisará fazer a prova ENADE. ✓✓



Que prova é essa?

É **obrigatória**, organizada pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Quem determina que esta prova é obrigatória... O **MEC – Ministério da Educação**.

O objetivo do MEC com esta prova é o de avaliar seu desempenho acadêmico assim como a qualidade do seu curso. ✓✓



Fique atento! Quem não participa da prova fica impedido de se formar e não pode retirar o diploma de conclusão do curso até regularizar sua situação junto ao MEC.

Não se preocupe porque a partir de hoje nós estaremos auxiliando você nesta caminhada.

Você receberá outros informativos como este, complementando as orientações e esclarecendo suas dúvidas. ✓✓



Você tem uma trilha de aprendizagem do ENADE, receberá e-mails, SMS, seu tutor e os profissionais do polo também estarão orientados.

Participará de webconferências entre outras tantas atividades para que esteja preparado para #mandar bem na prova ENADE.

Nós aqui no NEAD e também a equipe no polo estamos com você para vencermos este desafio.

Conte sempre com a gente, para juntos mandarmos bem no ENADE! ✓✓



SUMÁRIO

UNIDADE 1 – BASES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	1
TÓPICO 1 – HISTÓRICO DO TRATAMENTO DESTINADO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	3
1 INTRODUÇÃO	3
2 TRATAMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA HISTÓRIA ANTIGA MEDIEVAL.....	4
3 TRATAMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA HISTÓRIA MODERNA E CONTEMPORÂNEA	10
RESUMO DO TÓPICO 1.....	16
AUTOATIVIDADE	17
TÓPICO 2 – EVOLUÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	19
1 INTRODUÇÃO	19
2 A SEGREGAÇÃO, A INTEGRAÇÃO E A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	19
3 NOMENCLATURA E TERMINOLOGIA UTILIZADAS	33
RESUMO DO TÓPICO 2.....	39
AUTOATIVIDADE	40
TÓPICO 3 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL.....	41
1 INTRODUÇÃO	41
2 EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	41
LEITURA COMPLEMENTAR.....	50
RESUMO DO TÓPICO 3.....	57
AUTOATIVIDADE	58
UNIDADE 2 – PROGRESSO DAS BASES LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	59
TÓPICO 1 – BASES LEGAIS QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	61
1 INTRODUÇÃO	61
2 HISTÓRIA DA LEGISLAÇÃO REGULADORA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	61
3 LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	69
RESUMO DO TÓPICO 1.....	76
AUTOATIVIDADE	77
TÓPICO 2 – POLÍTICAS PÚBLICAS DE FOMENTO À ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	79
1 INTRODUÇÃO	79
2 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	79

3 DESAFIOS NA IMPLANTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	82
RESUMO DO TÓPICO 2.....	85
AUTOATIVIDADE	86
TÓPICO 3 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACESSIBILIDADE	89
1 INTRODUÇÃO.....	89
2 PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	90
3 ACESSIBILIDADE: CONCEITO E APLICAÇÕES	92
LEITURA COMPLEMENTAR.....	103
RESUMO DO TÓPICO 3.....	105
AUTOATIVIDADE	106
UNIDADE 3 – FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	109
TÓPICO 1 – A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM E A ERA DOS DIREITOS.....	111
1 INTRODUÇÃO.....	111
2 A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM E A ERA DOS DIREITOS	111
3 PRECONCEITO	116
4 MODELO MÉDICO VERSUS MODELO SOCIAL DAS DEFICIÊNCIAS.....	119
RESUMO DO TÓPICO 1.....	123
AUTOATIVIDADE	124
TÓPICO 2 – EDUCAÇÃO PARA TODOS E OS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA.....	127
1 INTRODUÇÃO.....	127
2 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PARA TODOS	127
3 PARADIGMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	132
RESUMO DO TÓPICO 2.....	135
AUTOATIVIDADE	136
TÓPICO 3 – CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA INCLUSIVA.....	137
1 INTRODUÇÃO.....	137
2 PERTENCIMENTO, FLEXIBILIDADE E ACESSIBILIDADE.....	137
3 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	142
RESUMO DO TÓPICO 3.....	150
AUTOATIVIDADE	151
REFERÊNCIAS.....	153

BASES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

A partir do estudo desta unidade você deverá ser capaz de:

- conhecer o histórico do tratamento destinado às pessoas com deficiência da história antiga até os dias atuais;
- refletir sobre a evolução da escolarização das pessoas com deficiência a partir dos conceitos de segregação, integração e inclusão;
- compreender o progresso e os desafios da educação especial e inclusiva no Brasil;
- saber a mudança da terminologia utilizada na identificação e no tratamento das pessoas com deficiência.

PLANO DE ESTUDOS

Esta unidade está dividida em três tópicos. No decorrer da unidade você encontrará autoatividades com o objetivo de reforçar o conteúdo apresentado.

TÓPICO 1 – HISTÓRICO DO TRATAMENTO DESTINADO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

TÓPICO 2 – EVOLUÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

TÓPICO 3 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL

HISTÓRICO DO TRATAMENTO DESTINADO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

1 INTRODUÇÃO

Neste tópico, veremos as diferentes formas com que as deficiências foram encaradas nos períodos Antigo e Medieval da História. Houve muitas mudanças na compreensão e tratamento delas com o passar do tempo.

O contexto social e cultural das sociedades sempre foi uma influência decisiva na concepção e na abordagem das deficiências. A esse respeito, Ferreira e Guimarães (2003, p. 27) afirmam que:

A noção de deficiência é, pois, uma questão contingencial e decorre de normas e expectativas da sociedade. Assim, não deve ser concebida simplesmente como um atributo inerente à pessoa diagnosticada e tratada como deficiente. É uma situação que surge como produto da interação daqueles que possuem determinados atributos com o meio social, que interpreta e considera tais aspectos como desvantagens.

Perceberemos assim que o conceito e o tratamento destinado aos que têm uma deficiência não dizem respeito apenas às relações entre os indivíduos, eles estão estreitamente associados ao modo como a sociedade, como um todo, se relaciona com as diferenças.

Preparem-se porque o que veremos neste tópico são, em sua maioria, concepções e tratamentos desumanos e brutais destinados aos deficientes.



Você sabia que o Censo 2010, realizado pelo IBGE, aponta que 45,6 milhões de pessoas declararam ter ao menos um tipo de deficiência, o que corresponde a 23,9% da população brasileira? Veja a importância que nosso estudo tem para o desenvolvimento do país.

2 TRATAMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL

Na Antiguidade e na Idade Média, a concepção sobre as deficiências é chamada de pré-científica. A partir desta concepção, os deficientes em algumas culturas eram relacionados ao mal e, em outras, eram tidos como favorecidos por uma proteção divina (MISÈS, 1977).

FIGURA 1 – SACRIFÍCIOS DOS DEFICIENTES NA ANTIGA ROMA



FONTE: Disponível em: <https://wonderland1981.files.wordpress.com/2012/10/chucked_off_the_tarpeian_rock.jpg>. Acesso em: 31 out. 2017.

Em Roma, na antiguidade, os pais tinham consentimento para sacrificar crianças que nascessem deficientes, que eram tidas como amaldiçoadas pelos deuses. Caso não quisessem o sacrifício, os pais também poderiam deixar as crianças em locais em que famílias plebeias pudessem acolhê-las. Os que sobravam eram expostos como bobos da corte para divertir os nobres e seus convidados em eventos e festas. Esta prática durou até o século XVIII. Da mesma forma, em Esparta, os deficientes eram lançados de precipícios.

FIGURA 2 – DEFICIENTE RETRATADO COMO BOBO DA CORTE



O Deficiente retratado como bobo da corte na Idade Média.

O Bufão Sorridente – autor desconhecido (bobo da corte)

FONTE: Disponível em: <http://listverse.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2016/07/court_jester_stockholm.jpg>. Acesso em: 12 nov. 2017.

FIGURA 3 – MENINOS ESPARTANOS



FONTE: Disponível em: <<https://www.estudopratico.com.br/wp-content/uploads/2013/06/educacao-espartana.jpg>>. Acesso em: 31 out. 2017.

Os meninos espartanos que se dedicavam ao treinamento militar em Esparta eram retirados de suas famílias aos sete anos e iniciavam seu treinamento militar. Os deficientes eram sumariamente eliminados.

O estudo das múmias no antigo Egito permitiu saber que os deficientes, especialmente os cegos e os anões, não eram mortos compulsoriamente e empregavam suas vidas em trabalhos artesanais e na atividade agrícola.

FIGURA 4 – O ANÃO



FONTE: Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Imagens_PD_Historia/Egipt_Midget.jpg>. Acesso em: 31 out. 2017.

Escultura de um músico anão do Egito antigo: Músico anão. Os especialistas revelam que os anões eram empregados em casas de altos funcionários, situação que lhes permitia honrarias e funerais dignos.

Apesar de chocante e visivelmente desumano, como vimos na introdução deste tópico, o tratamento dado aos deficientes nesta época é fruto da visão do homem e das necessidades militares que possuíam para manter a existência de suas cidades e cuja justificativa era a sobrevivência de toda a sociedade.

FIGURA 5 – PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM UM TEMPLO DE DEUSES EGÍPCIOS



A inscrição retrata um indivíduo do Egito Antigo com deficiência física na perna.

FONTE: Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Imagens_PD_Historia/Estela_Votiva.jpg>. Acesso em: 31 out. 2017.

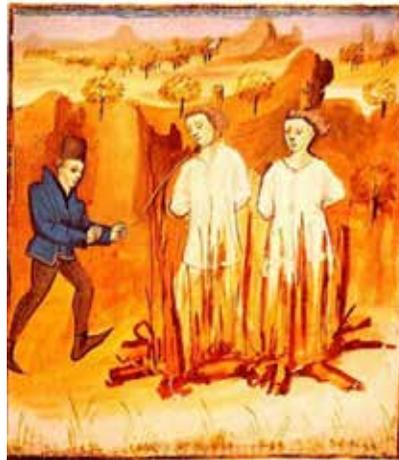
Depois desse período obscuro para os deficientes, algumas concepções começaram a mudar.

Foi no vitorioso Império Romano que surgiu o cristianismo. A nova doutrina voltava-se para a caridade e o amor entre as pessoas. As classes menos favorecidas sentiram-se acolhidas com essa nova visão. O cristianismo combateu, dentre outras práticas, a eliminação dos filhos nascidos com deficiência. Os cristãos foram perseguidos, porém, alteraram as concepções romanas a partir do século IV. Nesse período é que surgiram os primeiros hospitais de caridade que abrigavam indigentes e pessoas com deficiências (GUGEL, 2008, p. 1).

Passemos agora à Idade Média. Infelizmente, apesar dos avanços do conceito de deficiências na Antiguidade, houve um retorno da concepção mítica e religiosa durante a Idade Média. Nesta época as deficiências eram predominantemente identificadas à possessão diabólica ou ao castigo divino, e o ser humano foi visto como a encarnação do mal quando não possuía razão ou inteligência.

Entre os séculos V e XVI houve uma séria ameaça aos deficientes, que poderiam ser levados à tortura e à morte graças a uma visão supersticiosa das causas da deficiência, que era frequentemente associada a heresias, blasfêmias ou obscenidades.

FIGURA 6 – DEFICIENTES SENDO QUEIMADOS NA IDADE MÉDIA



FONTE: Disponível em: <<http://www.tiki-toki.com/timeline/entry/276896/Evoluo-histrica-das-perspetivas-sobre-a-deficiencia/#vars!panel=2736173!>> . Acesso em: 31 out. 2017.

Na Idade Média o deficiente era considerado perigoso por não ter alma e era apedrejado ou queimado nas fogueiras da Inquisição.

Nos séculos XV e XVI a atribuição demoníaca se consolidou e a publicação de obras religiosas tinha como objetivo ensinar inquisidores a identificar as possessões diabólicas tidas como responsáveis por fenômenos de aberração. Essas

obras recomendavam exorcismo, peregrinações e castigos físicos (basicamente tortura) como as únicas maneiras de salvar a alma do cristão da tirania do demônio (PESSOTTI, 1984).

FIGURA 7 – CERIMÔNIA DE EXORCISMO DURANTE A INQUISIÇÃO



FONTE: Disponível em: <http://c2.quickcachr.fotos.sapo.pt/i/B5c12bae9/13708118_NSRvk.jpeg>. Acesso em: 31 out. 2017.

Além das sessões de tortura na Inquisição, no mesmo período utilizou-se a chamada Nau dos Loucos, esta era uma embarcação em que se colocava compulsoriamente prisioneiros, criminosos e deficientes, os quais eram levados a alto-mar e abandonados ali, à deriva.

FIGURA 8 – REPRODUÇÃO ARTÍSTICA DA NAU DOS LOUCOS



FONTE: Disponível em: <<https://jorgesapia.files.wordpress.com/2016/05/obra-11jeronimo-bosch-a-nau-dos-loucos.jpg>>. Acesso em: 31 out. 2017.



O estudo da parte inicial do Tópico 1 poderá nos deixar chocados com o que ocorria com os deficientes nas épocas estudadas, mas é de fundamental importância conhecer os caminhos que a humanidade percorreu até chegarmos aos ideais inclusivistas de hoje.

Pessotti (1984) ressalta que no final do século XVI surgiu um embrião de mudança de posição em relação às deficiências: Paracelso, médico e alquimista, recusava que a teoria demonológica fosse a causa das deficiências, atribuindo-lhes problemas físicos como sua causa.

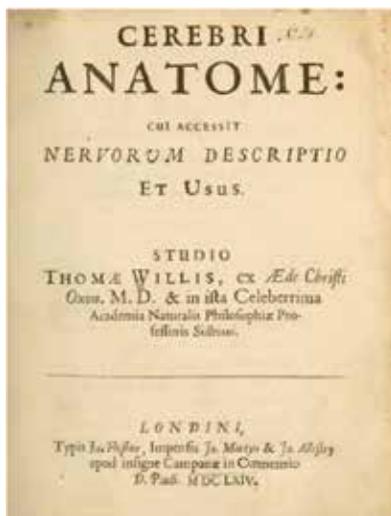
FIGURA 9 – PARACELSO



FONTE: Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/_yrhPEqiYRxxw/S1lUSjdGGrl/AAAAAAAAACgl/oGQSqNA9Nfk/s1600/Paracelsus.jpg>. Acesso em: 31 out. 2017.

Ainda de acordo com Pessotti (1984), no século XVII foram elaboradas teorias organicistas sobre as deficiências sem que nenhum fator místico ou religioso fosse levado em consideração. Com esta concepção, os deficientes não deveriam mais ser punidos, já que as explicações médicas os isentavam de culpa.

FIGURA 10 - CEREBRI ANATOME, DE THOMAS WILLIS, LIVRO QUE DÁ INÍCIO ÀS TEORIAS ORGANICISTAS DAS DEFICIÊNCIAS



FONTE: Disponível em: <<https://archive.org/details/cerebriatomecu00will>>. Acesso em: 31 out. 2017.

Graças à comunicação desta nova visão, doutrinas médicas, anatômicas e jurídicas começaram a substituir as teorias demonológicas em toda a Europa. A partir daí o solo fertilizado pelas concepções iluministas possibilitou importantes mudanças.

3 TRATAMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA HISTÓRIA MODERNA E CONTEMPORÂNEA

A Idade Moderna é o limite entre as concepções demoníacas e ignorantes sobre as deficiências e o próximo passo, que foi representado pelas pesquisas e os pontos de vista que levaram ao atendimento médico e escolarização dos deficientes. Durante os séculos XVI e XVII, com o Renascimento, houve uma gradativa melhora das concepções das causas e dos tratamentos destinados às deficiências e, por consequência, uma separação entre questões espirituais e fisiológicas. Nessa época houve um rompimento nas tradições e oposição aos fenômenos de injustiça, abusos religiosos e privilégios que vigoravam no Antigo Regime.

QUADRO 1 – DIFERENÇAS ENTRE O PENSAMENTO MEDIEVAL E O RENASCENTISTA SOBRE AS DEFICIÊNCIAS

**IDADE MODERNA
O RENASCIMENTO CULTURAL**

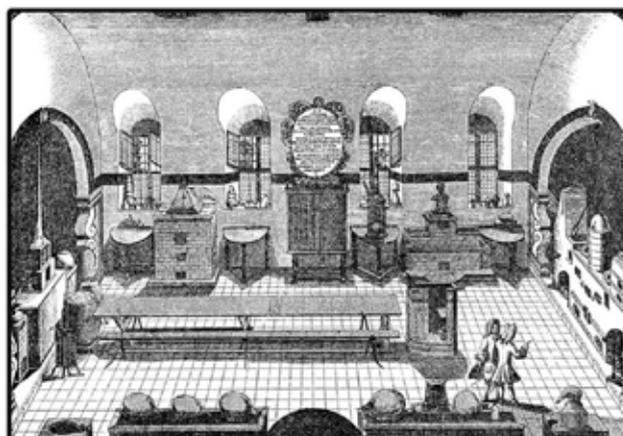
• Diferenças entre o pensamento medieval e o renascentista:

PENSAMENTO MEDIEVAL	PENSAMENTO RENASCENTISTA
Teocentrismo	Antropocentrismo
Verdade = Bíblia	Verdade = experimentação, observação
Vida material sem importância	Vida terrena e material também é importante
Conformismo	Crença no progresso
Natureza = fonte de pecado	Natureza = beleza, onde o homem se insere
Ascetismo	Hedonismo
Dogmatismo	Fé diferente da razão

FONTE: Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/skarson60/renascimento-filosofia>>. Acesso em: 9 nov. 2017.

O homem era visto como naturalmente bom e partia-se da suposição de que todos nascem iguais e são corrompidos pela sociedade. É a partir dessa linha de pensamento que se criaram mecanismos para defender as pessoas das arbitrariedades vividas na Idade Média. Além disso, neste período houve um incentivo para a realização de pesquisas científicas que acabaram por separar a fé da razão, o que ocasionou mudanças nos modos de agir, pensar e sentir do homem. Laboratórios de pesquisa científica começaram a surgir nas universidades europeias.

FIGURA 11 – LABORATÓRIO DE QUÍMICA DA UNIVERSIDADE DE ALTDORF (SÉCULO XVII)



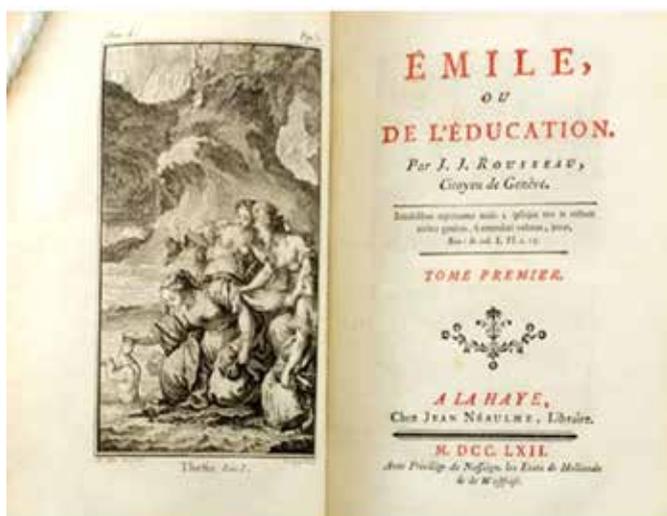
FONTE: Disponível em: <<https://thumbs.dreamstime.com/z/laborat%C3%B3rio-de-qu%C3%ADmica-da-universidade-de-altdorf-no-s%C3%A9culo-xviii-78214407.jpg>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

Nesse período houve a tentativa de isentar a família e a sociedade do peso de conviver e educar um deficiente, a solução encontrada foi segregá-lo. Os deficientes, tomados como inaptos ao desenvolvimento da inteligência racional, eram isolados em instituições sem intenções ou preocupações educativas, as quais lhes serviam de abrigo.

Logo depois, o Iluminismo, pensamento que teve seu ápice no século XVIII, levou as concepções culturais iniciadas pelo Renascimento à sua plenitude.

É neste período que Rousseau publica seu livro *Emílio ou Da educação* (1762). Nesta obra, o autor inverte tanto a teoria quanto a prática educativa destinada à criança, levando em consideração os interesses dela e não apenas os do mundo adulto, como era anteriormente. Ele chegou a uma conclusão fundamental para a educação até nossos dias: a criança não pode mais ser entendida como um adulto em miniatura.

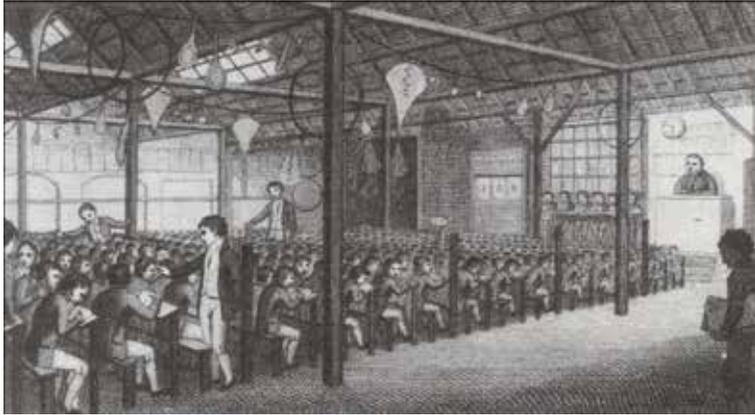
FIGURA 12 - EXEMPLAR DO LIVRO EMÍLIO OU DA EDUCAÇÃO



FONTE: Disponível em: <https://lh3.googleusercontent.com/proxy/-4EwW-Q3_wUYtvxgE262SABnj_EcCP9IldHcQtE876gmldIS8VS1t2Ev_Q8lVs3NAW7q1TX4PvaD9X8axCdIYlBVAe-2dVHIRA=s0-d>. Acesso em: 10 out. 2017.

Os desdobramentos da teoria de Rousseau atingiram os pressupostos da educação destinada aos deficientes. Ao preconizar o respeito e favorecimento das tendências naturais da criança, sua obra serviu de inspiração e marco teórico dos movimentos educacionais do final do século XIX e início do século XX.

FIGURA 13 – SALA DE AULA NO SÉCULO XIX



FONTE: Disponível em: <https://historiadaeducacaobrasileira.files.wordpress.com/2011/11/ensino-mc3batuo_-lancaster-1810.jpg>. Acesso em: 15 nov. 2017.



Apesar da grande evolução do tratamento destinado aos deficientes no século XIX, havia na época o Circo dos Horrores, no qual pessoas deficientes ou com deformidades eram expostas para divertir uma plateia. Para saber mais, visite o site: <<https://mundoestranho.abril.com.br/blog/turma-do-fundao/as-atraco-es-humanas-do-8220-circo-dos-horrores-8221/>>.

O otimismo no potencial do “bom selvagem” levou alguns educadores, como Decroly, Pestalozzi e Montessori, a realizarem um trabalho educacional sistematizado na área de Educação Especial.

FIGURA 14 – MARIA MONTESSORI



FONTE: Disponível em: <https://lh3.googleusercontent.com/y/1X PmcqquUrbwEW_7GjnodGikhAmFx7OjtU6Xy5CswXNI8SrtwNeSapJdI5rUAK7s7QRRsVxuGJBd4nFj9t9kKBHiWqRxd0TpuZSzeBcAwQu6pxo=s0-d>. Acesso em: 15 nov. 2017.



A fase de elaboração e implantação dos trabalhos em Educação Especial foi povoada por uma euforia ao supor que ela seria capaz de “curar os defeitos” dos alunos, tornando-os cidadãos normais.

Segundo Januzzi (2004), o interesse dos médicos pela Educação Especial se deu, inicialmente, pela preocupação em encontrar perspectivas educacionais para os casos de deficiências severas. A mesma autora nos revela que além das preocupações em diagnosticar e localizar a etiologia das deficiências, os médicos não demoraram para perceber a importância da intervenção pedagógica nos casos e criaram escolas vinculadas e anexas a hospitais psiquiátricos, destinados ao atendimento de crianças com comprometimentos graves.



Etiologia é o estudo da determinação da causa de um fenômeno, principalmente das doenças.

Até a metade do século XX predominava a ideia de que as crianças consideradas anormais deveriam ser segregadas das demais por três motivos básicos: o fato delas não aprenderem como os normais, o problema de mostrarem condutas desregradadas no que diz respeito à sexualidade e a crença de que as crianças normais teriam a sua aprendizagem prejudicada pela presença dos deficientes (JANUZZI, 2004). O interessante é que até hoje esses três motivos aparecem nas falas de educadores que desejam, de maneira velada, impedir a inclusão.

Na primeira metade do século XX se iniciou, de maneira mais estendida, a educação de deficientes. Os tímidos, indisciplinados, preguiçosos, desatentos e os deficientes, os chamados anormais, eram detectados e diagnosticados pelas professoras responsáveis e frequentavam instituições mais preocupadas com o ensino de atividades manuais do que com as escolares (MATTOS, 2004). Observe, na figura a seguir, as mãos para trás. Era objetivo da escola que as crianças tivessem corpos dóceis e obedientes.

FIGURA 15 – SALA DE AULA NO INÍCIO DO SÉCULO XX



FONTE: Disponível em: <<https://multimedialearningllc.files.wordpress.com/2010/08/historical-classroom.jpg?w=470&h=277>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

Entre 1950 e 1970 debateu-se o isolamento dos deficientes em instituições e passou a vigorar a **NORMALIZAÇÃO**, que pressupõe que os deficientes podem frequentar os espaços sociais regulares desde que sejam reabilitados e curados a ponto de desenvolverem condições de normalidade. Entretanto, na prática, o que se observou é que os deficientes muito isolados raramente conseguiram se transferir para locais da sociedade comum.

O conceito de integração permaneceu em vigência entre as décadas de 1950 a 1980 e conviveu com o ideal da normalização. Teve como principal vantagem a substituição da segregação. Entretanto, ao trazer os deficientes para o convívio social, o fazia de maneira condicional, por exemplo, concentrando os deficientes em classes especiais nas escolas regulares.

Foi apenas no final do século XX que a inclusão passou a ser recomendada. O ideal inclusivista é muito mais do que uma visão educacional, ele também engloba as esferas social e política, para que o direito da participação de todos os indivíduos na sociedade a que pertencem seja assegurado.



Falaremos mais profundamente de integração e inclusão, especialmente no âmbito escolar, no próximo tópico.

RESUMO DO TÓPICO 1

Neste tópico, você aprendeu que:

- No decorrer da História o tratamento destinado aos deficientes mudou radicalmente.
- Na Antiguidade e na Idade Média as concepções pré-científicas das deficiências relacionavam questões religiosas e eram imputadas tortura e morte aos deficientes.
- Durante o Iluminismo, teorias médicas isentaram as pessoas da culpa por suas deficiências e foram criadas instituições para acolher e cuidar dessa população.
- As ideias educativas de Rousseau inspiraram autores como Montessori a elaborar estudos em educação especial.
- O século XX iniciou-se com a segregação dos deficientes. Posteriormente, surgiu o conceito de integração e foi só no fim desse século que o ideal inclusivista foi implantado.



1 Na Antiguidade e na Idade Média vigoravam concepções pré-científicas das deficiências. O que isso acarretava aos deficientes?

2 Segundo Pessotti (1984), Paracelso contribuiu com a evolução do tratamento destinado aos deficientes.

Assinale a alternativa que trata da contribuição de Paracelso:

- a) () O educador Paracelso elaborou uma teoria de Educação Especial.
- b) () O médico e alquimista Paracelso atribuiu problemas físicos como causa das deficiências.
- c) () O médico e alquimista Paracelso abriu hospitais para cuidar dos deficientes.
- d) () O padre Paracelso não permitia a tortura de deficientes.

3 O conteúdo deste tópico descreve uma linha do tempo sobre o tratamento destinado às pessoas com deficiência. De acordo com o que você aprendeu, qual das afirmações é a correta?

- a) () No livro Emílio ou Da Educação, Rousseau chega à conclusão de que a criança não pode ser mais vista como um adulto em miniatura.
- b) () No início do século XX a sociedade se tornou inclusivista.
- c) () Normalização significa que só as pessoas normais podem conviver em sociedade.
- d) () Integração e inclusão são sinônimos.

4 Desde que se destinou uma abordagem educativa aos deficientes, houve algum tipo de segregação. Até a metade do século XX, as principais justificativas para segregar os deficientes eram:

- a) () Prejudicam a aprendizagem dos alunos normais, não aprendem como os alunos normais, são agressivos.
- b) () Apresentam condutas sexuais desregradas, são feias, transmitem doenças.
- c) () Podem transmitir doenças aos normais, prejudicam a aprendizagem dos normais, não aprendem nada.
- d) () Não aprendem como os normais, apresentam condutas sexuais desregradas, prejudicam a aprendizagem dos normais.

EVOLUÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

1 INTRODUÇÃO

Caro acadêmico, neste tópico estudaremos como se deu a chegada dos deficientes às escolas, desde a segregação até a inclusão.

Se na história mais remota os deficientes sequer podiam permanecer vivos ou eram abandonados por suas famílias, depois das pesquisas científicas e consequente descoberta das bases biológicas das deficiências, passou-se a pensar em como os deficientes poderiam se desenvolver a partir de intervenções educativas.

Desta maneira, veremos neste tópico as concepções da educação especial nas vertentes de segregação, integração e inclusão.

Acompanhando as visões sociais e educacionais que se tem dos deficientes, também podemos observar uma mudança na nomenclatura que é dada a eles. De termos depreciativos e humilhantes, como imbecil, até a chamada pessoa com necessidades especiais, percorremos um bom caminho, o qual veremos neste tópico.

2 A SEGREGAÇÃO, A INTEGRAÇÃO E A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A figura a seguir ilustra de maneira muito simples as diferentes fases pelas quais passou a Educação Especial.

FIGURA 16 – DEMONSTRAÇÃO GRÁFICA DA EXCLUSÃO, SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO



FONTE: Disponível em: <<http://www.cloudcoaching.com.br/images/o-que-torna-uma-empresa-inclusiva-interno-1.jpg>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

FIGURA 17 – EXCLUSÃO



FONTE: Adaptado de <<http://www.cloudcoaching.com.br/images/o-que-torna-uma-empresa-inclusiva-interno-1.jpg>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

Começamos pela exclusão. Na era pré-científica, na Antiguidade e na Idade Média, a conduta educativa aos deficientes era nula. Nem se cogitava algum atendimento educacional, já que as sociedades, naquela época, determinadas por concepções espirituais a respeito das causas das deficiências, viam o deficiente como uma ameaça à sobrevivência da coletividade. Por isso os deficientes eram rejeitados, explorados, perseguidos ou eliminados.

Desta forma, o que se vivenciava era a total exclusão dos deficientes do contexto educativo e até mesmo do convívio social, muitas vezes eram mortos. A este fenômeno denominamos exclusão, cuja premissa é que os deficientes não convivem com os normais, que não querem sequer saber de seu paradeiro ou de seu futuro.

FIGURA 18 – SEGREGAÇÃO



FONTE: Adaptado de <<http://www.cloudcoaching.com.br/images/o-que-torna-uma-empresa-inclusiva-interno-1.jpg>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

“Após este período, entre os séculos XVIII e XIX aconteceu a chamada institucionalização. Esta, decorrente da visão iluminista do homem, passou a tomar o homem como um ser livre e com a capacidade de conhecer a realidade por meio de uma análise sensorial, e não mais pela via da espiritualidade” (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 32).

O Iluminismo resultou em importantes mudanças culturais e sociais ocorridas no século XIX, inclusive nas teorias educacionais. Entre os séculos XVIII e XIX, os deficientes eram destinados à segregação mediante a reclusão em asilos-escolas, nos quais eram oferecidos cuidados médicos, alimentação e caridade. Entretanto, apesar de avanços frente às atrocidades ocorridas em épocas anteriores, a institucionalização visava apartar o deficiente do contato com a sociedade em geral, traçando assim uma via de duas mãos: de um lado, a segregação protegia e cuidava do deficiente e, de outro, isentava a sociedade de ter que conviver com as diferenças (BATALHA, 2009).

No entanto, o caso do menino Victor, o Selvagem de Aveyron, demonstra o início de uma preocupação educativa para com os deficientes. Encontrado na França na virada do século XVIII para o XIX, o menino, aparentando ter entre 12 e 15 anos, era mudo e parecia surdo, tinha o hábito de cheirar o que lhe chegava às mãos e apresentava uma locomoção que variava de uma espécie de galope bípede e um andar de quatro (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000).

FIGURA 19 – CENA DO FILME O GAROTO SELVAGEM, INSPIRADO NA HISTÓRIA DE VICTOR E ITARD



FONTE: Disponível em: <<https://www.papodecinema.com.br/wp-content/uploads/2014/10/20141019-garoto-selvagem-papo-de-cinema-02-e1413755584421-600x362.jpg>>. Acesso em: 20 nov. 2017.



Para conhecer a história de Victor, assista ao filme O menino selvagem, de François Truffaut, filmado em 1960. Você encontra a versão completa e legendada em: <<https://vimeo.com/155385147>>.

FIGURA 20 – JEAN ITARD



FONTE: Disponível em: <<https://www.monde-diplomatique.fr/local/cache-vignettes/L250xH253/MDV131-Itard-1-34865.png?1512003396>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

Após passar por vários especialistas que o consideraram ineducável, o médico Jean Itard coloca-se contrário a esta posição e defende a possibilidade de educação e inserção social de Victor, que permaneceu por dez anos como seu educando. Como premissa da educação destinada a Victor, Lajonquière (1992 apud BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 107) afirma que:

O esquema básico do raciocínio pedagógico de Itard é o seguinte: educar é desenvolver faculdades adormecidas contidas nos organismos graças à natureza. Onde, por um lado, as faculdades são consideradas possibilidades de vir a ser segundo uma linha de aperfeiçoamento crescente tendendo ao ideal estabelecido por uma sociedade e, por outro, o princípio motor da educação que é a imitação.

Victor, durante dez anos, foi objeto de uma educação que visava aperfeiçoá-lo de maneira a aproximá-lo ao ideal da sociedade. Entretanto, após esse tempo, como Victor não fazia progressos, Itard abandonou seu projeto educativo do menino selvagem e entregou Victor aos cuidados da governanta Madame Guérin (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000).

Desta maneira, pode-se afirmar que há uma inversão da concepção de educação proposta por Rousseau. Em vez de manter o que é bom e puro na infância (o bom selvagem), passa-se a considerar que a educação deve transformar a criança de alguma maneira tida como selvagem, em um ideal de natureza humana preconcebido pela ciência. Da história de Victor com o médico Itard podemos inferir que a ideia da época era de que cabe à educação a moldagem das crianças, o que terá como resultado a formação de uma sociedade homogênea regida por uma moral universal (ROCHA, 2003). Esta preocupação é consequência do despertar dos médicos no campo educacional, como observado neste caso.

Segundo Januzzi (2004), inicialmente, o interesse dos médicos pela educação se deu pela preocupação em encontrar perspectivas educacionais para casos de deficiências severas. Esta preocupação muda de rumo e observa-se, posteriormente, uma preocupação eugênica nesta empreitada, cujos objetivos eram o estudo e a divulgação de ideias de regeneração física e psíquica visando à homogeneização e uniformização da população. Desta maneira, ainda no início do século XX, deficientes e outras pessoas consideradas fora do padrão estabelecido de normalidade eram segregadas em instituições na tentativa de reunir alunos em grupos homogêneos.



Eugenia é um termo criado em 1883 por Francis Galton (1822-1911), que significa "bem-nascido". Galton definiu eugenia como "o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações, seja física ou mentalmente". Eugenia foi um dos princípios fundadores do nazismo.

FONTE: Disponível em: <<https://reflexoesdehistoria.wordpress.com/tag/francis-galton-eugenia-higiene/>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

No interior das instituições segregadoras, a metodologia pedagógica mais comumente empregada era a ortopedia mental, cujo nome já remete ao vocabulário médico, e que tinha como principal objetivo a correção das faculdades intelectuais: atenção, memória, percepção, juízo e vontade.

Em 1900, crianças surdas do Colégio Anatólia (única escola para crianças surdas do Império Otomano) tinham lições de discurso. Com a ajuda de um espelho e de uma professora, elas aperfeiçoavam a articulação da fala.

FIGURA 21 – ARTICULAÇÃO DA FALA



FONTE: Disponível em: <http://2.bp.blogspot.com/-XTadQCtsa5k/VhJzzUlcLLI/AAAAAAAAAP8/4LrN79_TTjQ/s320/1239440_420677814719880_228510306_n.jpg>. Acesso em: 20 nov. 2017.

Januzzi (2004) presume que no Brasil, a partir da década de 1950, com a criação de entidades filantrópicas, além de clínicas e centros de reabilitação, que muitas vezes também ofereciam serviços educacionais sem estarem tão vinculadas ao poder hierárquico do médico, ocorreu uma troca de informações entre os profissionais da educação que resultou numa troca de conhecimentos de diferentes teorias e promoveu mudanças importantes no atendimento de crianças com deficiências.

FIGURA 22 – INTEGRAÇÃO



FONTE: Adaptado de <<http://www.cloudcoaching.com.br/images/o-que-torna-uma-empresa-inclusiva-interno-1.jpg>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

No período compreendido entre 1950 e 1970, a concepção segregacionista passou a ser contestada por ideias defensoras de que os deficientes tinham direito de frequentar a sociedade. No entanto, esse direito só poderia ser exercido caso os deficientes, após se submeterem a diferentes tratamentos, se modificassem e se comportassem de acordo com a norma. Este era o princípio da Normalização, conforme vimos no Tópico 1.

Dessa forma, ao serem observadas a partir de um ponto de vista normativo, as pessoas que tinham deficiências, por consequência de questões físicas ou mentais, deveriam ser curadas ou reabilitadas com o objetivo de lhes devolver as condições de normalidade.

Segundo Mendes (2002), no caso da educação, é possível concluir que na vigência do princípio da normalização os deficientes deveriam demonstrar ser capazes de frequentar e permanecer nas classes regulares, e que a presença deles estava condicionada à satisfação de comportamento e rendimento pedagógico impostos pela instituição.

Assim, podemos perceber que a normalização pressupõe que aqueles que possuem algum tipo de deficiência podem desenvolver uma vida tão próxima do normal quanto possível. Ela atinge todas as manifestações e atividades humanas e não apenas a realidade escolar. Desta forma, como uma adaptação, esse movimento significou uma resposta às necessidades do modelo integrador que abre as portas da escola regular aos deficientes, desde que eles se adaptem ao ensino, que não deveria sofrer nenhuma alteração ou adaptação (MATTOS et al., 2004). Em outras palavras, a abertura das instituições culturais e sociais, como a escola, estava diretamente vinculada aos padrões de comportamento usuais.

Tomando por princípio o paradigma da normalização surgiu a Integração Escolar, cuja proposição era que os problemas estavam com e na criança deficiente. Assim, deixava nas mãos dela, da família e dos profissionais que a atendiam a responsabilidade de adequá-la para que a sociedade pudesse recebê-la, já que a função da escola era reconhecidamente educar bem os alunos considerados normais.

Correia (2003) alerta para o fato de que no modelo integrador acreditava-se que o aluno com deficiência deveria ser munido de aptidões acadêmicas e sociais que o levassem a se comportar, o mais rapidamente possível, como alunos normais. Antes que isso acontecesse, eles deveriam ficar em salas especiais apartados dos normais e se submeterem a acompanhamentos clínicos e educacionais que eram realizados fora da escola.

FIGURA 23 – CLASSE ESPECIAL DENTRO DA ESCOLA REGULAR



FONTE: Disponível em: <http://2.bp.blogspot.com/-kFuSDWmiUcs/UaP9JM9WS_I/AAAAAAAAAHM/um9yGQi3KgQ/s320/2013-02-27+10.45.21.jpg>. Acesso em: 21 nov. 2017.

Uma das mais importantes opções da integração escolar é chamada de *mainstreaming*, que significa “corrente principal”. Sua concepção pode ser representada por um canal educacional em cujo curso são levados todos os alunos, com ou sem deficiências. No curso desse canal encontram-se diferentes serviços disponibilizados aos alunos, desde a escolarização em classes regulares até a segregação em escolas especiais. Essa visão da integração é também chamada de Sistema em Cascata, cujo pressuposto é oportunizar ao aluno o livre trânsito no sistema escolar, desde que cumprido o princípio da normalização (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003).



Para se aprofundar sobre as concepções de integração e *mainstreaming* e suas relações com a inclusão, leia o artigo de Monica Pereira dos Santos, disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1402>>.

Na prática, o que aconteceu é que os alunos que estavam em escolas especiais raramente conseguiam se transferir para as escolas regulares e mais dificilmente ainda às classes regulares. Este processo, denominado sistema cascata, foi veementemente criticado pelos que afirmam que a escola esconde seu fracasso ao segregar os alunos com deficiências mais severas e aceitar apenas os alunos que não põem à prova a sua competência.

Não se pode negar que os conceitos de normalização e integração refletiam um conhecimento cada vez maior das potencialidades dos portadores de deficiências. Com eles, fica claro que a sociedade intencionava oferecer a essas pessoas condições para que elas pudessem frequentar o espaço comum aos normais.

No entanto, a integração escolar também é uma maneira de exercer a inserção que coloca condições, isto é, a possibilidade ou impossibilidade de inserção são atribuídas apenas às condições apresentadas pelos alunos. É a partir da sua capacidade de adaptação às condições impostas pelo sistema escolar que sua integração será ou não contemplada. Portanto, a integração pode ser considerada como uma alternativa em que o modo como a sociedade opera é mantido sem questionamentos. A exigência de que a pessoa com deficiência fosse modificada para conviver com os demais resultou numa concepção segundo a qual ela era um ser diferente e defasado que viveria entre outros supostamente iguais.

Essa análise crítica da sociedade permitiu que se vislumbrasse que a integração e a normalização estavam muito mais presentes nos discursos políticos e acadêmicos do que nos locais onde se estabelecem as relações com os que têm alguma deficiência. Desta constatação ocorreu uma mudança de alvo. As modificações, até então de responsabilidade dos deficientes, passaram a ser da sociedade. Foi a partir disso que se concebeu o conceito de inclusão.

FIGURA 24 – INCLUSÃO



FONTE: Adaptado de <<http://www.cloudcoaching.com.br/images/o-que-torna-uma-empresa-inclusiva-interno-1.jpg>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

Um dos pilares fundamentais da educação inclusiva é a igualdade, cujo oposto não são as diferenças entre os seres humanos, já que elas são visíveis e inegáveis. Contrapõe-se à igualdade a noção de desigualdade, cujo mecanismo é constatar as diferenças e carregá-las de valores. Assim, no caso da educação inclusiva, a noção de igualdade não se vincula à uniformização dos sujeitos. Ao contrário, as diferenças são valorizadas e o processo e as estratégias de ensino e aprendizagem devem ser levados em consideração.

FIGURA 25 – SALA DE AULA INCLUSIVA COM INTÉRPRETE DE LIBRAS



FONTE: Disponível em: <<http://www.arealpires.com.br/wp-content/uploads/2014/05/atendimento-especial-a-aluno-deficiente-auditivo-300x225.jpg>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

No entanto, mesmo que a premissa básica citada acima seja sempre acatada, é importante afirmar que são dadas diferentes interpretações sobre o conceito de inclusão quando analisamos diferentes autores.



Veremos agora diferentes definições da inclusão. Procure prestar atenção no que considera importante em cada uma e reflita sobre qual vertente se enquadra no seu pensamento sobre o assunto.

Sobre o conceito de inclusão, Mittler (2003, p. 16) afirma que:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças, diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem

de todas as crianças em suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas aquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais”.

Segundo Voltz, Brazil e Ford (2002), a inclusão escolar se baseia em três pontos essenciais: o primeiro é a participação ativa e significativa dos alunos com deficiências nas turmas regulares às quais pertencem; o segundo é a premissa de que todos os alunos pertencem à turma e as diferenças são reconhecidas e tratadas abertamente; e o terceiro é o fato de que toda a comunidade escolar, e não apenas o professor, é responsável pelo desenvolvimento de todos os alunos. Assim, “A inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo” (MANTOAN, 2011, p. 37).

FIGURA 26 – TURMA INCLUSIVA



FONTE: Disponível em: <<http://knoow.net/wp-content/uploads/2016/09/inclusaonee-606x300.jpg>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

Podemos afirmar que a meta da inclusão é, desde o início, não permitir que nenhum aluno fique fora do sistema escolar, o qual tem por atribuição adaptar-se às particularidades dos alunos. Assim, a inclusão concilia a premissa da educação para todos com um ensino especializado no aluno.

Não podemos esquecer que as ideias que constituem a construção de uma escola inclusiva têm como princípio um movimento amplo de transformação social. As tentativas de realização de mudanças mostram o quão urgente é a luta contra a exclusão e a discussão sobre como tornar possível a abertura de diferentes instituições sociais, como a escola, a educação, o trabalho e o lazer aos que possuem uma deficiência. Já que na escola os valores da sociedade se manifestam, cabe a ela refletir sobre eles e promover a formação de cidadãos críticos e agentes sociais de novas e positivas transformações.

FIGURA 27 – ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN NA CLASSE REGULAR



FONTE: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/images/stories/noticias/2011/neuropsicomotor.jpg>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

Para Stainback e Stainback (1999), uma escola inclusiva deve se caracterizar por oferecer um apoio que propicie a participação de todos os alunos. Na visão dos autores, deverá ficar claro que a responsabilidade de ensinar todos os alunos é da escola, a qual deve dispor dos meios de satisfazer as necessidades de todos os alunos indiscriminadamente.

Mittler (2003) se coloca avesso a quaisquer serviços ou atendimentos especializados nas escolas que se destinem ao atendimento direto e pessoal dos alunos incluídos. Ele vislumbra apenas a possibilidade da presença de um coordenador de educação especial nas escolas que tenha como objetivo a orientação e capacitação dos professores.

Já Mantoan (2003) afirma que a escola regular, ao abraçar o paradigma inclusivo, tem a responsabilidade e a obrigação de receber toda e qualquer criança, sem nenhuma exceção e sem nenhum serviço ou atendimento paralelo, e define esta modalidade de inclusão da seguinte maneira:

Na perspectiva inclusiva suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiências e com necessidades educacionais especiais).

Pode-se, pois, imaginar o impacto da inclusão nos sistemas de ensino ao supor a abolição completa dos serviços segregados da educação especial, dos programas de reforço escolar, das salas de aceleração, das turmas especiais etc. (MANTOAN, 2003, p. 25).

Inserindo a inclusão escolar no movimento mais abrangente da inclusão social, Ainscow (1997 apud GONZÁLEZ, 2003) tira o foco da aceitação de deficientes nas salas de aula regulares e afirma que a escola inclusiva deve ser positiva para todos, pois deve se basear numa organização que contemple todos os alunos e que possa acolher todas as crianças da comunidade escolar, não importando se as suas diferenças são físicas, emocionais ou culturais.

O desenvolvimento da educação inclusiva, na nossa perspectiva, deve, portanto, ser uma questão das mais fundamentais para quem defende a educação para todos. Com 'todos' significando de fato 'todos' e não apenas um dos grupos vulneráveis, ou com necessidades educacionais especiais. Contudo, o presente estado da arte, a histórica ligação com a educação especial, a atual confusão conceitual e, acima de tudo, a complexidade do termo inclusão e de seu foco ser considerado a diversidade existente em cada país, regiões e cultura impõem um desafio para nós ao tratar do combate à exclusão (AINSCOW; FERREIRA, 2003, p. 109).

Seguindo uma linha mais moderada, Correia (2003) acredita que se a criança com alguma deficiência apresenta um conjunto de capacidades, ela também apresenta um outro de necessidades, às quais é importante que sejam alvo de atenção para que a criança tenha o seu potencial maximizado. Assim, o autor coloca-se abertamente a favor de atendimentos especializados, nos casos em que estes se fizerem necessários.

Também adotando uma postura menos radical, Mattos (2000) adverte que as mudanças legais relacionadas à inclusão não têm sido frutíferas por não levarem em consideração os professores na sua formulação e, portanto, por considerarem o professor como um autômato ou um mero executor de ordens e leis. Para a autora, tal visão de professor e de ensino não poderá jamais resultar numa escola inclusiva de fato.

FIGURA 28 – BRINCADEIRAS INCLUSIVAS NA ESCOLA



FONTE: Disponível em: <<http://www.tempojunto.com/wp-content/uploads/2017/07/a-brincadeira-sem-limites-de-deficiencias-capa.jpg>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

Como pudemos observar, há um debate entre os pesquisadores da área sobre o conceito e as características da inclusão. Encontramos autores que defendem que os alunos com deficiências têm reforço escolar em locais e momentos separados das aulas regulares, outros que julgam que os profissionais especializados devem ter acesso à classe e, outros ainda, afirmam que o professor regular, sem qualquer tipo de intervenção de outro profissional, deve se responsabilizar pelo ensino de todas as crianças.

Pela nossa experiência, tomar a última opção como a única maneira de se realizar a inclusão é arriscado e exige do professor um compromisso para o qual, na maioria das vezes, ele prefere não estar preparado.

Além disso, devemos ficar atentos para a vivência negativa que os demais alunos podem ter ao conviver com alunos com deficiência em situações em que são ressaltadas apenas as suas dificuldades. Tal situação pode, inclusive, acentuar visões negativas e preconceitos a respeito dos deficientes de maneira geral.

AUTOATIVIDADE



Vamos refletir! Acadêmico, você considera que estas visões mais radicais de inclusão podem prejudicar a aceitação desta modalidade de ensino por parte do professor e da escola?

Pode-se concluir que a inclusão tem proposições básicas e conceitos diferenciados, no entanto, a prática inclusiva, por suas características, não pode ser engessada pelo grave risco de não se concretizar, uma vez que a inclusão depende da escola, do professor, do aluno incluído e dos demais alunos para acontecer, manifestando-se, portanto, como uma prática singular.

FIGURA 29 – PROJETO EDUCAÇÃO INCLUSIVA



FONTE: Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/_Vl6riiN8xNE/TG9JM9CgWZI/AAAAAAAAAAc/OKH5OyEDzB4/S1600-R/EDUCACAO_INCLUSIVA_2006.jpg>. Acesso em: 20 nov. 2017.



Assista Cuerdas, uma animação linda e delicada sobre como a inclusão se reflete na vida das pessoas envolvidas. Acesse: <<https://videos.bol.uol.com.br/video/cuerdas-linda-historia-para-reflexionar-04028C1B316AD0C94326>>.

Assim, podemos resumir nas palavras de Carvalho (2000, p. 62):

Para remover barreiras para a aprendizagem e para a participação (garantindo a todos essa acessibilidade) é preciso pensar em todos os alunos enquanto seres em processo de crescimento e desenvolvimento e que vivenciam o ensino-aprendizagem segundo suas diferenças individuais. Qualquer educando experimentará a aprendizagem escolar como desagradável, como uma verdadeira barreira, se estiver desmotivado, se não encontrar sentido e significado para o que lhe ensinam na escola. Precisamos mobilizar a vontade dos pais e dos educadores, além de dispor de recursos que permitam elevar os níveis de participação e de sucesso de todos os alunos, sem discriminar aqueles que apresentem dificuldades de aprendizagem (deficientes ou não).

Finalizamos este subtópico refletindo sobre como a inclusão é multifacetada. Devemos sim, enquanto profissionais da área, conhecer as possibilidades teóricas e eleger a que mais se adéqua à nossa concepção da prática inclusiva. Além disso, devemos ficar atentos para a terminologia que é utilizada em relação às pessoas com deficiência, pois a maneira como identificamos o aluno deficiente pode facilitar ou prejudicar as práticas inclusivas. Na sequência, estudaremos mais sobre a nomenclatura e a terminologia utilizadas para se referir às pessoas com deficiência.

3 NOMENCLATURA E TERMINOLOGIA UTILIZADAS

A maneira como identificamos uma pessoa tem muito da ideia que fazemos dela. O que muitas vezes não percebemos é que usar uma nomenclatura pode intensificar o preconceito e a segregação.

Durante muito tempo utilizou-se os termos aleijado, inválido e defeituoso para designar alguém com deficiência. Estes vocábulos são carregados de valores negativos e denotam um certo preconceito em relação a estas pessoas. Só para se ter uma ideia, a palavra inválido significa sem valor. A este respeito, Sasaki (2003, p. 1) aprofunda a utilização do termo inválido:

Época: No começo da história, durante séculos. Romances, nomes de instituições, leis, mídia e outros meios mencionavam "os inválidos".
Significado: O termo significava "indivíduos sem valor". Em pleno século 20, ainda se utilizava este termo, embora já sem nenhum sentido pejorativo.

Valor da pessoa: Aquele que tinha deficiência era tido como socialmente inútil, um peso morto para a sociedade, um fardo para a família, alguém sem valor profissional. **Exemplos:** "A reabilitação profissional visa proporcionar aos beneficiários inválidos ..." (Decreto federal nº 60.501, de 14/3/67, dando nova redação ao Decreto nº 48.959-A, de 19/9/60). "Inválidos insatisfeitos com lei relativa aos ambulantes" (Diário Popular, 21/4/76). "Servidor inválido pode voltar" (Folha de S. Paulo, 20/7/82). "Os cegos e o inválido" (IstoÉ, 7/7/99).

Foi apenas em 1981 que a terminologia começou a mudar. Este foi o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, que culminou com a Década das Pessoas Deficientes entre 1983 e 1993. Ambos estabelecidos pela ONU (Organização das Nações Unidas).

FIGURA 30 – SÍMBOLO DO ANO INTERNACIONAL DOS DEFICIENTES (1981)



FONTE: Disponível em: <<https://thaisfrota.files.wordpress.com/2009/12/memo-simbolo.jpg?w=500&h=450>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

Por volta da metade da década de 1980, os termos “pessoa portadora de deficiência”, “portador de necessidades especiais” e “portador de deficiência” passaram a ser usados. Entretanto, posteriormente eles passaram a ser não recomendados pelo fato de o verbo portar, utilizado numa expressão como “eu porto os documentos”, significa que eu posso deixar os documentos de lado e, portanto, não os portar mais. Na enorme maioria dos casos, não é assim que funcionam as deficiências, elas costumam ser definitivas. Além disso, a utilização

do termo “portador” indica que a deficiência se antecipa à humanidade daquele indivíduo, é como se ela fosse mais visível ou mais importante do que a própria condição humana.

De meados dos anos 1990 até hoje, recomenda-se a utilização do termo “pessoa com deficiência”, pelo fato de que nesta combinação de palavras a valorização da pessoa está à frente da deficiência. De fato, em qualquer situação deve-se exaltar a pessoa antes de suas particularidades físicas, intelectuais, emocionais ou sensoriais.

A linguagem que utilizamos revela, explícita ou implicitamente, o preconceito ou o respeito que nós e nossa sociedade temos pelas pessoas com deficiência. Por isso, não se pode ignorar que seres humanos são pessoas antes e acima de qualquer característica que possuam.

O estudo de Dias e Oliveira (2013) exemplifica este fato a partir dos termos utilizados para designar a deficiência intelectual no decorrer do tempo: no século XIX, Pinel, médico psiquiatra, chamava de idiotismo a falta de desenvolvimento da inteligência. Um de seus seguidores, Esquirol, mudou o termo idiotismo para idiotia e o definiu como um déficit de inteligência abrangente e congênito que tornava a educação formal impossível. Pode-se observar que ambos enfatizaram os déficits da deficiência intelectual, o que passaria a ser o foco das definições que sucederam às primeiras.



Congênito é o termo médico utilizado para designar as características de um indivíduo desde ou antes do nascimento, inato.

FONTE: Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/congenito/>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

Ainda segundo Dias e Oliveira (2013), no limiar do século XX, o psiquiatra alemão Jaspers Krapelin denominou de debilidade mental um estado de fraqueza psíquica que conduzia à deterioração mental.

Depois surgiram os testes psicométricos que avaliavam o QI (quociente intelectual) e, a partir deste resultado quase matemático, definia-se quem poderia e que seria incapaz de aprender.

FIGURA 21 – CRIANÇA SENDO SUBMETIDA À AVALIAÇÃO PSICOMÉTRICA



FONTE: Disponível em: <<http://player.slideplayer.com.br/12/3681143/data/images/img42.jpg>> e <<http://player.slideplayer.com.br/12/3681143/data/images/img41.jpg>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

E assim foi sucessivamente até chegarmos à coexistência entre a visão médica, voltada para a incapacidade e para o tratamento individual, e a visão social das deficiências, que vê, não mais a incapacidade, mas a funcionalidade da pessoa com deficiência, e a classifica como uma questão social, isto é, o resultado da relação entre a condição do indivíduo com as circunstâncias em que ele vive. Desta forma, a deficiência deixa de ser vista como uma condição individual e passa a ter uma implicação do ambiente, e daí decorre que a sociedade deve prover as condições para a inclusão e participação social das pessoas com deficiência (OMS, 2004).

Sasaki (2003) elaborou um glossário com termos que ainda são usados para identificar uma pessoa com deficiência e colocou opções mais adequadas para substituir as primeiras. Acompanhe:

QUADRO 2 – TERMOS PARA IDENTIFICAR UMA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Frase comumente utilizada	Frase correta
Adolescente normal	Adolescente sem deficiência ou adolescente não deficiente
Aleijado, defeituoso, incapacitado, inválido	Pessoas com deficiência
Apesar de deficiente, ele é um ótimo aluno	Ele tem deficiência e é um ótimo aluno
Aquela criança não é inteligente	Aquela criança é menos desenvolvida na inteligência (por ex.) lógico-matemática
Cadeira de rodas elétrica	Cadeira de rodas motorizada
Ceguinho	Cego, pessoa cega, pessoa com deficiência visual, deficiente visual

Criança excepcional	Criança com deficiência intelectual*
Defeituoso físico	Pessoa com deficiência física
Deficiências físicas (englobando todos os tipos de deficiências)	Deficiências (nome genérico)
Deficientes físicos (para qualquer tipo de deficiência)	Pessoas com deficiência
Deficiência mental leve, moderada, severa, profunda	Deficiência intelectual*
Deficiente mental (para pessoa com transtorno mental)	Pessoa com doença mental, pessoa com transtorno mental, paciente psiquiátrico
Doente mental (para a pessoa com déficit intelectual)	Deficiente intelectual*
Ela é cega, mas mora sozinha	Ela é cega e mora sozinha
Ela é retardada mental, mas é uma atleta excepcional	Ela tem deficiência intelectual* e se destaca como atleta
Ela é surda (ou cega), mas não é retardada mental	Ela é surda (ou cega) e não tem deficiência intelectual*
Ela foi vítima de paralisia infantil	Ela teve poliomielite
Ele atravessou a fronteira da normalidade quando sofreu um acidente de carro e ficou deficiente	Ele teve um acidente de carro que o deixou com uma deficiência
Ela foi vítima da pólio	Ela teve pólio
Ele é surdo-cego	Ele tem surdocegueira
Ele manca com bengalas nas axilas	Ele anda com muletas auxiliares
Ela sofre de paraplegia	Ela tem paraplegia
Escola normal	Escola comum, escola regular
Esta família carrega a cruz de ter um filho deficiente	Essa família tem um filho com deficiência
Infelizmente, meu primeiro filho é deficiente, mas o segundo é normal	Tenho dois filhos, o primeiro tem deficiência e o segundo não tem
Intérprete do LIBRAS	Intérprete de LIBRAS
Invalído	Pessoa com deficiência
Leproso	Pessoa com hanseníase ou hanseniano
Língua dos sinais	Língua de sinais
Linguagem de sinais	Língua de sinais
Braile	Braille
Mongoloide, mongol	Pessoa com síndrome de Down
Mudinho	Pessoa com deficiência auditiva
Epilético	Pessoa com epilepsia
Incapacitado	Pessoa com deficiência
Paralisado cerebral	Pessoa com paralisia cerebral
Paralisia cerebral é uma doença	Paralisia cerebral é uma condição

Pessoa normal	Pessoa sem deficiência
Pessoa presa a uma cadeira de rodas	Pessoa que usa uma cadeira de rodas
Pessoas ditas deficientes	Pessoas com deficiência
Pessoas ditas normais	Pessoas sem deficiência
Portador de deficiência	Pessoa com deficiência
Quadriplegia, quadriparésia	Tetraplegia, tetraparesia
Retardo mental, retardamento mental	Deficiência intelectual*
Sala de aula normal	Sala de aula comum
Sofreu um acidente e ficou incapacitado	Teve um acidente e ficou deficiente
Surdez-cegueira	Surdocegueira
Surdinho, surdo-mudo	Surdo
Visão subnormal	Baixa visão

* No original, o termo utilizado é deficiência mental, mas atualmente este termo foi substituído por deficiência intelectual.

Ao nos acostumarmos a utilizar os termos corretos, colaboramos para que o preconceito que a sociedade ainda apresenta pelos deficientes diminua.

RESUMO DO TÓPICO 2

Neste tópico, você aprendeu que:

- A educação das pessoas com deficiência passou por três estágios: segregação, integração e inclusão.
- Na segregação, os deficientes eram internados em instituições e lá obtinham proteção e cuidados, ao mesmo tempo, com esta internação a sociedade se desobrigava a acolher os deficientes.
- Na integração, as pessoas estão autorizadas a frequentar os espaços sociais desde que superem suas dificuldades e estejam muito próximas da normalidade (princípio da normalização).
- Na inclusão, os deficientes têm os mesmos direitos das pessoas sem deficiência e a escola deve prover as condições para que todos os alunos aprendam, deficientes ou não.
- A nomenclatura a respeito das deficiências evoluiu com o passar do tempo. Termos corriqueiramente utilizados no passado, como inválido ou retardado, foram substituídos por pessoa com deficiência e deficiente intelectual, demonstrando que na nova concepção a humanidade está à frente de qualquer característica ou deficiência que a pessoa possa apresentar.



- 1 A inclusão é um movimento especificamente educacional ou também se reflete na esfera social? Discorra sobre o assunto.
- 2 Como vimos neste tópico, as instituições segregadoras, também chamadas de escolas especiais nas quais os deficientes eram os únicos alunos, sem a presença das crianças sem deficiência, utilizavam que tipo de metodologia?
- a) () A metodologia pedagógica incluía intérpretes de LIBRAS e acompanhantes terapêuticos para auxiliar na aprendizagem dos deficientes;
- b) () A metodologia pedagógica era normalmente a ortopedia mental, que tinha como principal objetivo a correção das faculdades intelectuais, atenção, memória, percepção, juízo e vontade;
- c) () A metodologia pedagógica era baseada na teoria de Maria Montessori;
- d) () A metodologia pedagógica baseava-se no ensino de artes e música.

3 De acordo com o que estudamos sobre a evolução histórica do tratamento destinado aos deficientes:

I- A escola, os professores e todos os alunos são responsáveis pela inclusão.

II- Apenas o professor é responsável para que a inclusão dê certo.

III- Na integração os alunos com deficiência, se não contemplarem a normalização, podem ser agrupados em salas especiais dentro da escola regular.

IV- Na Grécia antiga, as escolas eram inclusivas.

Estão corretas as afirmações:

- a) () I e II
- b) () I e IV
- c) () I e III
- d) () II e IV

4 A utilização dos termos inválido e defeituoso para designar uma pessoa com deficiência é, atualmente:

- a) () Considerada desejável, por retratar a realidade das condições dessas pessoas.
- b) () Rejeitada, por serem carregados de valor negativo e preconceituosos.
- c) () Substituída por expressões como ceguinho e aleijado, por serem mais específicas.
- d) () Abandonada, porque hoje em dia não se enxerga mais as deficiências das pessoas.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL

1 INTRODUÇÃO

Prezado acadêmico, embora a educação destinada às pessoas com deficiência apresente uma trajetória histórica semelhante na maioria dos países ocidentais, a qual se caracteriza inicialmente por uma concepção de segregação radical até chegar, atualmente, ao princípio da educação inclusiva, é importante realizarmos um levantamento de como esta trajetória ocorreu no caso específico do nosso país.

No decorrer do tempo, a Educação Especial no Brasil evoluiu a partir de influências históricas e políticas que sofreu. Apesar do preconceito sofrido tanto por deficientes quanto por profissionais de Educação Especial, nossa área de estudo conseguiu desenvolver-se de modo satisfatório.

Como já afirmamos, no Brasil, inicialmente os deficientes eram educados em instituições segregadoras. Em um momento adiante, eles passaram a frequentar escolas regulares, separados em classes especiais com as quais não havia intenções ou empenho para o desenvolvimento pedagógico de seus alunos.

Para conhecermos como se deu o interesse por esta modalidade de educação até chegarmos à escola inclusiva, neste terceiro tópico percorreremos o trajeto evolutivo da Educação Especial no Brasil.

2 EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Segundo Mazzotta (1996), no século XIX ocorreram algumas iniciativas de organização de serviços para o atendimento de pessoas com diferentes deficiências. Entretanto, o autor ressalta que estas iniciativas foram isoladas e refletiram o interesse de alguns educadores e familiares de deficientes pelo atendimento dessas pessoas. De qualquer maneira, o objetivo inicial não era educativo, já que na compreensão de muitos ele seria impossível. Os referidos atendimentos eram voltados muito mais ao assistencialismo.

A primeira iniciativa específica para a educação de deficientes no Brasil deu-se em 1835, com a apresentação de um projeto, pelo deputado Cornélio

França, que propunha a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos no Rio de Janeiro e nas províncias. Para nosso espanto, somente mais de 20 anos após a apresentação do projeto de lei ele foi concretizado.

Um pouco mais tarde, pessoas próximas ao imperador manifestaram seu interesse na educação de deficientes e, em 1854, foi criado no Município da Corte Imperial, atual Rio de Janeiro, o Instituto dos Meninos Cegos, primeira instituição especializada no atendimento de algum tipo de deficiência e que, em 1891, passou a chamar-se Instituto Benjamin Constant (IBC). Três anos depois da criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1857, foi criado, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (JANUZZI, 2004).

FIGURA 32 – FACHADA DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT



FONTE: Disponível em: <<http://3.bp.blogspot.com/-phUW8EQXNmg/Tw3enhIkXSI/AAAAAAAAAB4/mc65iGgzTFc/s200/constant.jpg>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

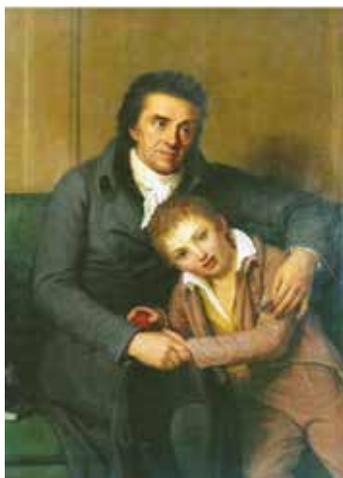
FIGURA 33 – IMPERIAL INSTITUTO DOS SURDOS-MUDOS (ATUAL INES)



FONTE: Disponível em: <<http://4.bp.blogspot.com/-AlpzQ6-HyoA/Tw3epIjRYPi/AAAAAAAAACA/uZyOM1LBFiY/s200/INES.jpg>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

Várias tentativas de se oferecer educação às pessoas com deficiência começaram a ocorrer pelo país. Em 1874, o atendimento médico-pedagógico passou a ser oferecido a deficientes intelectuais no Hospital Juliano Moreira, em Salvador (BA); em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento às pessoas com deficiência intelectual.

FIGURA 34 - PESTALOZZI COM UM EDUCANDO



FONTE: Disponível em: <<http://www.bruehlmeier.info/Bilder/Schoener%201805%20b%202.jpg>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

Januzzi (2004) descreve que o número de instituições destinadas ao atendimento de deficientes começou a crescer, ainda que vagarosamente, a partir da década de 1920. Ela afirma que embora este crescimento tenha tido um caráter positivo, pois antes da criação dessas entidades os deficientes eram colocados em instituições psiquiátricas, não se pode deixar de ressaltar a vinculação da educação de deficientes com o modelo médico, cuja influência foi vivenciada com a atuação direta dos médicos nas instituições, tanto no contato direto com os alunos quanto na orientação aos educadores, e com a produção de tratados teóricos e pedagógicos que forneciam as diretrizes para a abordagem destes alunos.

A partir do modelo médico foram difundidas e implantadas medidas eugênicas que relacionavam as deficiências, mais especificamente a deficiência mental, com problemas básicos de saúde e como causa de doenças como taras, sífilis, tuberculose, doenças venéreas, entre outras (JANUZZI, 2004).

Renato Kehl é considerado o pai da eugenia no Brasil e suas ideias principais eram: criação de um projeto que contribuísse com a soberania da raça branca no país, segregação dos deficientes, esterilização de anormais e criminosos, educação eugênica obrigatória nas escolas, testes mentais em crianças de oito a 14 anos, seleção racial de imigrantes, entre outras.



Medidas Eugênicas significam atitudes que devem ser tomadas para o melhoramento da raça humana. Lembra que já falamos deste assunto no tópico anterior?

FIGURA 35 – DR. RENATO KEHL, PAI DA EUGENIA NO BRASIL



FONTE: Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Renato_Ferraz_Kehl#/media/File:Renato_Kehl.jpg>. Acesso em: 22 nov. 2017.

Dando continuidade à nossa linha do tempo, em 1930 houve a abertura de Classes Especiais Públicas, destinadas a separar os alunos normais dos anormais, em 1945 ocorreu a criação do primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff, e em 1954 foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, por Beatrice Bemis (BORGES, 2015).

FIGURA 36 – BEATRICE BEMIS



Beatriz Bemis, procedente dos Estados Unidos, membro do corpo diplomático norte-americano e mãe de uma portadora de Síndrome de Down. Motivado por aquela cidadã, um grupo, congregando pais, amigos, professores e médicos de excepcionais, fundou em 1955, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Brasil.

FONTE: Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/carlosmorello/um-mundo-melhor-25971301>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

Mazzota (1996) cita que até 1950 o Brasil contava com 40 escolas que prestavam algum tipo de educação especial a deficientes mentais, das quais 14 atendiam também alunos com outras deficiências, além de existirem, na mesma época, três instituições especializadas no atendimento de deficientes mentais e oito que se destinavam à educação de outros tipos de deficiência. Essas instituições eram decorrentes de iniciativas isoladas, tanto oficiais quanto particulares, uma vez que em 1957 o Governo Federal assumiu, de maneira explícita, a responsabilidade por oferecer educação a tais alunos.

Inicialmente, o governo responsabilizou-se pela educação das pessoas com deficiências a partir de campanhas. A primeira delas data de dezembro de 1957 e intitula-se Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro; em 1958 foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão e, em 1960, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.

FIGURA 37 – SALA DE AULA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS EM QUE SE TRABALHA A ORALIZAÇÃO NO INTUITO DE CORRIGIR A SURDEZ



FONTE: Disponível em: <<http://1.bp.blogspot.com/-tfrhfsuoMHs/T8zvtAyhO3I/AAAAAAAAAWQ/xZBYQQ1sQOw/s320/Treino+de+emiss%C3%A3o+Prof.+C%C3%A9lia+87.jpg>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

FIGURA 38 – ENSINO DE BRAILLE



FONTE: Disponível em: <http://www.caetanodecampos.com.br/arquivos_ckfinder/images/2011/Outubro/Dorina%20Nowill%20e%20o%20I%20Caetano%20de%20Campos-1974%20--%2027-10/5.JPG>. Acesso em: 23 nov. 2017.

Após as diferentes campanhas, a educação dos deficientes deixou de figurar separadamente e passou a ser um assunto presente nas normas e leis do país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 reafirmou o direito dos excepcionais à educação indicando que era para integrá-los na sua comunidade e a sua educação deveria, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Esta afirmação, embora possa ser vista como uma porta aberta à integração e até mesmo como um embrião da educação inclusiva, por ter sido alvo de diferentes interpretações, somadas à concessão de bolsas para tratamentos considerados eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação, acabou por levar

a educação de deficientes, na maioria dos casos, a ser desenvolvida por serviços especiais e nem sempre educacionais, e, ainda assim, enquadrada no sistema geral de educação (MAZZOTTA, 1996).



Sobre legislação falaremos de maneira mais aprofundada na próxima unidade. Nesta, citaremos as leis cujo conteúdo necessita ser conhecido para a compreensão do tópico.

Dentre os dispositivos legais surgidos nesta época, a Portaria Interministerial número 86, de 1978, a qual estabeleceu que o atendimento destinado aos deficientes deveria ser tanto preventivo quanto corretivo e que deveria ser prestado em estabelecimentos regulares, adaptados, especializados ou em mais de um tipo de serviço ao mesmo tempo. O documento ainda determinava que o encaminhamento para instituições especializadas estava vinculado a um diagnóstico de excepcionalidade a ser realizado em serviços de saúde.

Como o modelo médico vê as deficiências como uma desvantagem, a obrigatoriedade do diagnóstico feito em serviços de saúde tem como principal consequência o encaminhamento dos deficientes a serviços especializados com o objetivo de “curá-los” ou minimizar suas incapacidades, aproximando-os o máximo possível dos indivíduos normais. Embora os dispositivos legais permitissem a presença dos deficientes nas escolas regulares, elas praticamente nunca eram a opção de encaminhamento para os deficientes.

As diretrizes da referida portaria são claramente inspiradas num modelo médico para avaliação e diagnóstico da excepcionalidade, aspecto dificilmente conciliável com um modelo educacional para o atendimento escolar. Mazzotta (1996, p. 74) ressalta que o modelo educacional não era contemplado e assinala: “Contudo, o que neste momento está sendo enfatizado não é propriamente esta dimensão do diagnóstico clínico ou médico-psicológico para fins educacionais, mas sua correspondência, aparentemente harmoniosa, com o atendimento educacional propriamente dito”.

Januzzi (2004, p. 72) resume as diferentes concepções de educação especial e de atendimentos destinados aos deficientes da seguinte forma:

Tais ambiguidades na abordagem da atuação com estas pessoas, considerando-as ora como um tema médico, moral, filantrópico (socorro, auxílio caridoso), ora mais educativo, estão no quadro geral da educação do país, que vai morosamente se organizando em órgãos cada vez mais específicos, sob influências mundiais, como por exemplo a defesa dos direitos humanos, proclamada desde a Revolução Francesa, mas de difícil realização entre nós.

As ambiguidades às quais a autora se refere podem ser observadas nos dispositivos legais que se seguiram e, conseqüentemente, nas atitudes e tratamentos embasados neles e que foram destinados aos deficientes.

Na década de 1970 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) com a tarefa de estabelecer metas governamentais específicas para a educação especial, além de carregar consigo a responsabilidade de organizar uma ação política mais efetiva que deveria refletir nas atividades realizadas pela sociedade. Nos seus quatro primeiros anos de existência, o CENESP teve como principal objetivo dar apoio técnico à Educação Especial. A partir de 1979, o seu objetivo principal passou a ser a expansão quantitativa dos serviços, política de atuação que perdurou até 1986.

Com o aumento da velocidade nas comunicações e a tomada de consciência de seus direitos por parte dos deficientes, suas famílias e educadores, as décadas de 1980 e 1990 foram férteis em trazer para o Brasil tendências internacionais cruciais para a evolução do atendimento às pessoas com deficiência, como a integração e a inclusão.

Em 1988, com a promulgação da Nova Constituição Brasileira, importantes mudanças em favor da educação dos deficientes foram realizadas. Ela determinou que o Ensino Fundamental deve ser obrigatório e oferecido gratuitamente a todos. Além disso, é assegurado aos deficientes um atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Tais disposições puderam conduzir a recomendações mais avançadas e vinculadas às propostas de inclusão dos deficientes na sociedade e, conseqüentemente, na educação regular.

FIGURA 39 – CRIANÇA APRENDENDO BRAILE NA SALA DE RECURSOS NUMA ESCOLA REGULAR



FONTE: Disponível em: <<https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/PRwZzHa28AYAdWYeUmnYY5kR63SxGz5nNYvC4y42b6pNMz6c5vZd6yzVBHW2/231-inclusao1.jpg>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

As disposições presentes na Constituição e em outros documentos legais refletem avanços na área de Educação Especial em concordância com o que estava acontecendo no mundo todo. No entanto, mesmo com todos estes dispositivos legais, a inclusão não tem sido uma postura corriqueira nas escolas regulares, obviamente com exceções.

O caminho percorrido pela educação dos que têm uma deficiência no Brasil parece ser vagaroso e resistente às mudanças decorrentes tanto das pesquisas acadêmicas quanto da legislação. Entretanto, o professor brasileiro que habilmente consegue ultrapassar dificuldades pelas condições muitas vezes precárias de nossas escolas pode sentir-se encorajado a olhar para os alunos com deficiência como um desafio à sua atuação. Esta pode ser uma boa consequência da nossa cultura realizadora.

O conhecimento de nossas dificuldades e nossos pontos positivos em relação à inclusão nos auxilia a superar as limitações que nos impomos e que muitas vezes enxergamos como naturais. No caso do Brasil, esta naturalização das dificuldades, geralmente vinculada ao sentimento de impotência, tem nos impedido de realizar grandes transformações em nossas escolas. Transformações estas que são perfeitamente possíveis.

FIGURA 40 – SALA DE AULA INCLUSIVA



FONTE: Disponível em: <http://gcn.net.br/dir-arquivo-imagem/2015/09/20150922162949_6420616.jpeg>. Acesso em: 23 nov. 2017.

LEITURA COMPLEMENTAR

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS DA FORMAÇÃO E DA ATUAÇÃO EM SALA DE AULA

1 Educação especial deixou de ser vista como sistema paralelo



O sistema educacional brasileiro passou por grandes mudanças nos últimos anos e tem conseguido cada vez mais respeitar a diversidade, garantindo a convivência e a aprendizagem de todos os alunos.

As práticas educacionais desenvolvidas nesse período e que promovem a inclusão na escola regular dos alunos com deficiência (física, intelectual, visual, auditiva e múltipla), com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades, revelam a mudança de paradigma incorporada pelas equipes pedagógicas. Essas ações evidenciam os esforços dos educadores em ensinar a turma toda e representam um conjunto valioso de experiências.

A educação especial como modalidade de ensino ainda está se difundindo no contexto escolar. Para que se torne efetiva, precisarão dispor de redes de apoio que complementem o trabalho do professor. Atualmente, as redes de apoio existentes são compostas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pelos profissionais da educação especial (intérprete, professor de Braille etc.) da saúde e da família.

No artigo *Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira*, Rosana Glat e Edicléia Mascarenhas Fernandes explicam: "Neste contexto é que se descortina o novo campo de atuação da Educação Especial. Não visando importar métodos e técnicas especializados para a classe regular, mas sim, tornando-se um sistema de suporte permanente e efetivo para os alunos especiais incluídos, bem como para seus professores. Como mencionado, a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos".

Com base nesse cenário, vou abordar neste artigo dois importantes eixos de reflexão na Educação inclusiva: a gestão da sala de aula e a formação de educadores.

2 Na sala de aula: respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem



Benjamin Saidon tem síndrome de Down e é aluno da Nova Escola Judaica Bialik Renascença

O professor, como organizador da sala de aula, guia e orienta as atividades dos alunos durante o processo de aprendizagem para aquisição dos saberes e competências. O projeto pedagógico da escola direciona as ações do professor, que deve assumir o compromisso com a diversidade e com a equalização de oportunidades, privilegiando a colaboração e a cooperação.

Na sala de aula inclusiva, considera-se que os conteúdos escolares são considerados objetos da aprendizagem, aos alunos cabe atribuir significados e construir conhecimentos e o professor assume a função de mediar esse processo.

O papel do educador é intervir nas atividades que o aluno ainda não tem autonomia para desenvolver sozinho, ajudando o estudante a se sentir capaz de realizá-las. É com essa dinâmica que o professor seleciona procedimentos de ensino e de apoio para compartilhar, confrontar e resolver conflitos cognitivos.

Quando os procedimentos de ensino privilegiam a construção coletiva e são organizados com base nas necessidades dos alunos, leva-se em conta os diferentes estilos, ritmos e interesses de aprendizagem de cada um, ou seja, todos os estudantes são diferentes e suas necessidades educacionais poderão requerer apoio e recursos diferenciados. A avaliação da aprendizagem, por sua vez, deverá ser coerente com os objetivos, as atividades e os recursos selecionados. Se o processo de aprendizagem for redimensionado, o procedimento de avaliação também deverá ser.

A avaliação processual, que é realizada durante todas as atividades, poderá ser mais esclarecedora, pois fornece dados sobre o desempenho do aluno em diversas situações. Essa forma de avaliação facilita o reconhecimento das necessidades dos alunos e permite que o professor redimensione os indicadores

de aprendizagem. As observações sobre o desempenho dos alunos constituem ferramentas importantes na adaptação do planejamento. Por fim, os resultados obtidos serão consistentes desde que sejam considerados indicadores de aprendizagens condizentes com a intencionalidade do ensino.

O planejamento e a organização das estratégias para aprendizagem podem variar de acordo com o estilo do professor. Contudo, é preciso que o planejamento tenha flexibilidade na abordagem do conteúdo, na promoção de múltiplas formas de participação nas atividades educacionais e na recepção dos diversos modos de expressão dos alunos.

O educador deverá considerar no planejamento tempo e estratégias para conhecer seus alunos – em especial aqueles que poderão requerer apoios específicos –. Para fornecer boa compreensão sobre os alunos e suas condições de aprendizagem, a observação precisa utilizar diferentes estratégias e ser feita em diversos momentos da aula. Os critérios de observação devem ser selecionados com base no currículo e nas habilidades que o professor considerou no planejamento.

3 Foco nas competências dos alunos, e não em suas limitações



Ozana de Carvalho, professora da sala de recursos da EM Vasco Pinto da Fonseca, com seu aluno Caio Marcio Fernandes

O professor consciente da importância de adequar seu planejamento de acordo com as necessidades dos alunos, pode se sentir despreparado para identificar suas necessidades e avaliá-los. Quando o educador possui instrumentos para identificar a potencialidade e os saberes de seus alunos, sente-se capaz de ajustar sua práxis para aqueles com Necessidades Educacionais Especiais. Porém, o professor precisa estar ciente de sua capacidade para tornar possível o processo inclusivo. Para isso, deverá buscar novos conhecimentos e melhorar sua formação, aprendendo novas formas de pensar e agir para atender as demandas exigidas em sua atuação profissional.

Para conhecer seus alunos, suas competências, suas necessidades educacionais específicas e possíveis formas de aprendizagem, o professor precisa de tempo. Reconhecer que cada aluno pertence ao grupo dependerá da comunicação e da interação eficaz entre professor-aluno, aluno-aluno, assim como da observação constante durante todo o processo de aprendizagem.

Os sistemas de apoio colaboram com o professor nessa tarefa, mas somente o educador, que está em sala de aula e conhece o processo de ensino e aprendizagem, a convivência com o grupo e a dinâmica de sua docência, poderá eleger os procedimentos de ensino. As diretrizes serão planejadas e atualizadas de acordo com a evolução do aluno. O período de referência desse planejamento é variável. Planejamentos de curto prazo mostram-se mais úteis. Há possibilidade de adequar o planejamento para períodos de um mês, por exemplo, ou considerar apenas uma unidade didática. A análise das necessidades professor-aluno é quem vai ditar os ajustes necessários e a previsão de tempo.

Durante muito tempo aprendemos que era preciso identificar o que os alunos não sabiam e quais eram as limitações. Quando conhecemos as características de determinadas deficiências reconhecemos suas restrições. Sabemos, por exemplo, que o aluno com deficiência visual não acessará as aulas pela visão, pois sua condição restritiva é sensorial. Muitas vezes, identificar as limitações pode ter um efeito paralisante. Por outro lado, se identificamos as competências, encontramos alternativas de ensino e condições favoráveis à participação nas aulas e à aprendizagem.

Maria Teresa Mantoan, afirma em *Caminhos pedagógicos da educação inclusiva*: "A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um".

Professores relatam que o ensino que oferecem na sala de aula é insuficiente para atender aos alunos com alguma Necessidade Educacional Especial (NEE). Esse sentimento por parte dos professores ocorre quando as expectativas estão centradas na manutenção de um currículo único, pré-determinado para todos os alunos, ou ainda quando permanece o propósito do ensino específico para determinadas necessidades.

A disposição do professor diante da classe influencia diretamente a motivação e o comportamento dos alunos. Para que o projeto inclusivo seja colocado em ação, é necessário que o professor demonstre que está disponível e tenha atitude positiva para criar uma atmosfera acolhedora na classe. Porém, é preciso lembrar que esse novo desafio não deve ser encarado somente pelo professor. Ele deve pertencer a uma rede de apoio e sentir-se ajudado por toda a equipe de gestores e profissionais da educação especial.

Nesse processo, a função do gestor e o apoio da equipe são fundamentais, legitimando o educador em suas atribuições, valorizando suas competências pedagógicas para garantir o ensino de todos os alunos.

4 Desafios da inclusão devem ser debatidos por toda a equipe



Taila de Oliveira Aguiar, aluna com deficiência visual, faz aula de Braille na Escola Básica Luiz Cândido da Luz

A partir do Século XXI, a produção de conhecimento ocorre em um ritmo muito acelerado. O acesso à informação e ao conhecimento acontece também com muita rapidez. Com isso, há necessidade de estudo constante e atualização por parte dos profissionais. Some-se a isso o fato de a educação inclusiva ser uma prática em construção. O saber está sendo construído à medida que as experiências se acumulam, aprimoram as práticas anteriores e concretizam a inclusão.

A formação e a aquisição de conhecimentos sobre a educação inclusiva são imprescindíveis para fundamentar a prática pedagógica dos professores. Autores como José Geraldo Silveira Bueno, Maria Teresa Mantoan e Rosalba Maria Cardoso Garcia destacam a necessidade de rever os cursos de formação de educadores.

A formação continuada possibilita ao professor a atualização e a transformação de sua prática profissional. O acesso ao conhecimento e o exercício da reflexão permitem a ressignificação dos princípios e a possibilidade de mudar os paradigmas já construídos. Quando as escolas disponibilizam espaços de integração dos professores – para que possam manifestar suas necessidades –, elas cumprem sua função na Educação inclusiva. A equipe gestora, que respeita as necessidades dos docentes, poderá organizar reuniões com temas para estudo e pesquisa para a formação continuada dos educadores. A equipe estará disposta a compartilhar questões trazidas pelos professores, como relatos das condições de aprendizagens dos alunos, situações da sala de aula e discussão de estratégias para enfrentar os desafios.

É preciso refletir sobre a qualidade da formação e as opções de atualização profissional. A educação para a diversidade pressupõe a preparação do professor

e do sistema educacional com a: valorização profissional do educador, por meio de apoio e estímulo; o aperfeiçoamento das escolas, para a oferta do ensino; o apoio e parceria da Educação especial e a promoção do trabalho em equipe.

5 Formação inicial e continuada conectadas ao cotidiano escolar



Formação continuada deve considerar a prática e as experiências do professor

Educar na diversidade exige um direcionamento para o estudo de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e a diversidade nas salas de aula. Devem ser considerados dois importantes eixos na formação e atualização dos profissionais: o primeiro refere-se ao conteúdo e o segundo à forma de desenvolvê-lo.

O programa curricular dos cursos de formação de professores prioriza o estudo das deficiências quanto às caracterizações e condições específicas. Esse programa mantém o modelo conhecido da Educação especial, que sobrepõe a formação do especialista à formação do professor comum.

Nessa configuração, os conteúdos parecem apontar para a falta de temas pragmáticos no processo de ensino e aprendizagem; a ausência da articulação entre educação especial, rede de apoio e o ensino comum, e a carência das dimensões da perspectiva inclusiva. São visíveis no currículo as falhas de conteúdo relacionadas aos serviços de apoio inseridos na escola, à integração com a família, ao papel dos gestores, à gestão da sala de aula etc.

Quanto à metodologia, vários estudos afirmam que os processos de análise e reflexão da própria ação são um importante instrumento para a transformação da prática do professor. Há necessidade de as informações, nos cursos iniciais, serem atualizadas e inter-relacionadas com o cotidiano escolar.

Pesquisas apontam que as lacunas presentes nos cursos de formação podem deixar a prática dos professores desconectada da realidade dos alunos. Vale destacar que a metodologia dos programas de atualização deve considerar a prática, as experiências e o saber fazer do professor.

Quer dizer, é preciso considerá-lo protagonista no contexto em que atua.

Uma boa alternativa para a atualização profissional é a implementação de espaços de discussão em que se valorize a observação, análise e reflexão crítica sobre a própria prática, com a participação de toda a equipe na própria unidade escolar.

Os profissionais da educação especial e dos serviços de apoio podem complementar essa formação, participando de reuniões ou proferindo encontros e cursos na própria unidade. Os gestores poderão exercer o papel de mediadores, ao articular o conhecimento dos profissionais da educação especial com as necessidades e experiências dos professores da sala regular. Professores que têm a oportunidade de participar de cursos, também podem atuar como multiplicadores de conhecimento para a equipe.

Quando o conceito de inclusão escolar é efetivamente compreendido, dificuldades vivenciadas na prática são solucionadas. Muitas vezes, valores pré-concebidos pelas pessoas, informações incorretas, até mesmo a falta de informação e de conhecimento constituem os maiores obstáculos à prática inclusiva.

David Rodrigues, no artigo *Educação inclusiva: mais qualidade à diversidade*, destaca: "A Educação Inclusiva é, pois, uma ruptura com os valores da escola tradicional. Rompe com o conceito de um desenvolvimento curricular único, com o de aluno padrão e estandardizado, de aprendizagem como transmissão, de escola como estrutura de reprodução. É, assim, muito ambiciosa como objetivo. Os professores, apesar de serem muitas vezes apontados como os bodes expiatórios da inclusão, são a esperança dela. Eles são parte das suas boas notícias".

Há de se reconhecer que o educador transpôs barreiras significativas no processo de transformação que a escola vivencia nos últimos dez anos. O professor não pode mais ser responsabilizado pelo discurso da resistência ou da negação. A educação inclusiva já é realidade no ensino regular e isso se deve aos esforços dos educadores.

Estamos vivendo um momento de ajustar as necessidades dos profissionais da educação às necessidades dos alunos. Para isso, direcionemos agora os nossos esforços na atuação dos gestores, no aproveitamento dos recursos, na reorganização dos sistemas de ensino para que seja possível guiar o professor, como propulsor que é; apoiá-lo a não esperar esquemas predefinidos; acompanhá-lo na construção dos saberes – para que possa, com autonomia, efetivar a sala de aula inclusiva e tornar-se sujeito da aprendizagem e de sua atuação profissional.

FONTE: Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/588/educacao-inclusiva-desafios-da-formacao-e-da-atuacao-em-sala-de-aula>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

RESUMO DO TÓPICO 3

Neste tópico, você aprendeu que:

- No Brasil, até o século XIX não havia qualquer preocupação educacional para os deficientes.
- No século XIX inicia-se uma organização de atendimentos aos deficientes que repercute na abertura do Instituto dos Meninos Cegos e, em seguida, do Imperial Instituto de Surdos-Mudos.
- O modelo médico utilizado na abordagem dos deficientes sofreu influência da eugenia e medidas eugênicas foram tomadas no sentido de cumprir o objetivo de melhorar a raça humana, especialmente na indicação da segregação dos deficientes.
- A partir de 1957 o Governo Federal assumiu a responsabilidade de oferecer educação aos deficientes. Diferentes campanhas ocorreram neste sentido e vários dispositivos legais foram elaborados no sentido de ampliar e melhorar a Educação Especial.



- 1 Ainda no final da década de 1970, o encaminhamento dos deficientes para tratamentos e instituições especializadas era vinculado a um diagnóstico de excepcionalidade realizado em serviços de saúde. Qual a principal consequência desta exigência?
- 2 Como estudamos neste tópico, a vinculação do modelo médico à educação de deficientes refletiu na adoção de medidas eugênicas. Sobre estas, podemos afirmar:
- Foram necessárias para conter a degeneração que assombrava o povo brasileiro.
 - Foram importantes porque introduziram as ideias de inclusão no Brasil.
 - Oficializaram o preconceito, uma vez que postulavam a soberania da raça branca e a segregação de deficientes, impedindo o contato com as outras pessoas.
 - Oficializaram o preconceito e determinavam o extermínio imediato de negros e deficientes.
- 3 Depois de termos estudado a trajetória histórica da educação dos deficientes, sua evolução e suas dificuldades, ao focalizarmos especificamente a Educação Especial no Brasil, podemos dizer que:
- Nunca apresentou dificuldades para a sua implantação nas escolas regulares.
 - Não conseguiu se desenvolver por causa das medidas eugênicas.
 - O caminho percorrido foi tortuoso, mas tudo deu certo porque todas as escolas brasileiras são bem-sucedidas na inclusão.
 - Trilha um caminho que parece ser vagaroso e resistente às mudanças acadêmicas e de legislação, mas, ainda assim, evolui e se aproxima das escolas regulares.
- 4 Logo que o Governo Federal assumiu a responsabilidade pela educação dos deficientes, em 1957, as principais medidas tomadas nesta direção foram:
- Elaboração e divulgação de campanhas, como a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro, por exemplo, uma vez que não havia condutas estabelecidas para a Educação Especial.
 - Elaboração de políticas públicas para que todos os deficientes fossem recebidos nas escolas regulares.
 - Elaboração de medidas eugênicas para impedir que mais crianças deficientes nascessem.
 - Elaboração de medidas constitucionais para que a inclusão fosse obrigatória.

PROGRESSO DAS BASES LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

A partir do estudo desta unidade você deverá ser capaz de:

- identificar os direitos que os deficientes têm em relação à sua escolarização;
- conhecer as bases legais da educação especial inclusiva através de documentos internacionais e nacionais;
- ter conhecimento das políticas públicas brasileiras que incentivam a educação especial inclusiva;
- refletir sobre as práticas da educação especial inclusiva e acessibilidade.

PLANO DE ESTUDOS

Esta unidade está dividida em três tópicos. No decorrer da unidade você encontrará autoatividades com o objetivo de reforçar o conteúdo apresentado.

TÓPICO 1 – BASES LEGAIS QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

TÓPICO 2 – POLÍTICAS PÚBLICAS DE FOMENTO À ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

TÓPICO 3 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACESSIBILIDADE

BASES LEGAIS QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

1 INTRODUÇÃO

Neste tópico, veremos as diversas leis que embasaram a regulamentação da Educação Especial Inclusiva. Falaremos dos acordos internacionais e das leis brasileiras que dão sustentação à inclusão escolar de deficientes.

Faremos esta jornada em ordem cronológica, na tentativa de observarmos a evolução dessas bases legais com o foco na verdadeira visão de escola inclusiva:

Educação inclusiva, portanto, significa educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar. A opção por este tipo de educação não significa negar as dificuldades dos estudantes. Pelo contrário. Com a inclusão, as diferenças não são vistas como problemas, mas como **diversidade**. É essa variedade, a partir da realidade social, que pode ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência a todas as crianças.

Preservar a diversidade apresentada na escola, encontrada na realidade social, representa oportunidade para o atendimento das necessidades educacionais com ênfase nas competências, capacidades e potencialidades do educando (ALONSO, 2013, p. 1, grifo do original).

E assim, com o compromisso de educar todas as crianças, a educação inclusiva vem tomando seu espaço e, com isso, órgãos internacionais e brasileiros instrumentalizam a legislação para que esse direito recém-conquistado seja respeitado. Nesta unidade, focaremos na legislação que serve de base e de garantia à inclusão escolar.

2 HISTÓRIA DA LEGISLAÇÃO REGULADORA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Iniciaremos esta investigação histórica com os documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário e que, portanto, alavancaram e influenciaram a legislação brasileira sobre inclusão.

Em 1975, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Dentre vários direitos dos deficientes a serem respeitados, a referida declaração traz, em seu item 6:

As pessoas deficientes têm direito a tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo-se aí aparelhos protéticos e ortóticos, à reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social (ONU, 1975, p. 1).

Notem que, apesar de falar em educação, o item não especifica que ela deva ocorrer nas escolas regulares e, além disso, que o termo utilizado no final do parágrafo é **integração**, pois ainda o conceito de **inclusão** não era considerado.



Se quiser ler mais, a íntegra da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes está disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>.

Em 1990, em Jomtiem, na Tailândia, a **Declaração Mundial de Educação para Todos**, documento da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), órgão da ONU, em seu terceiro artigo, denominado *Universalizar o Acesso à Educação e Promover a Equidade*, traz no item 5: “As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990, p. 4).

Observa-se uma evolução quando há clareza de que os deficientes devem fazer parte do sistema educativo, entretanto, novamente não existe a recomendação de que a escolarização dos deficientes seja feita na escola regular.

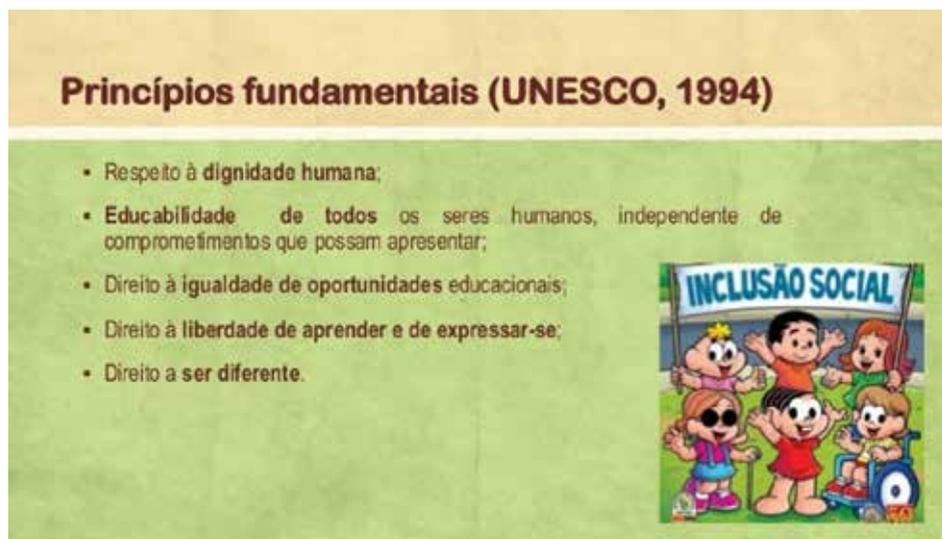


Falaremos mais profundamente sobre a Declaração Mundial de Educação para Todos na Unidade 3 deste livro.

Passados quatro anos, em junho de 1994, ocorreu um marco histórico para a educação inclusiva, a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada pela UNESCO, a qual concebeu a **Declaração de Salamanca**. Esta declaração recebeu a concordância e foi assinada por 92 países, com isso foi germinado o paradigma da inclusão escolar.

A publicação norteia intervenções em educação especial inclusiva regionais, nacionais e internacionais, além de políticas e práticas inclusivas.

FIGURA 1 - PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS CONTEMPLADOS PELA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA



FONTE: Disponível em: <<https://image.slidesharecdn.com/necessidadeseducacionais-especiais-140520194648-phpapp02/95/necessidades-educacionais-especiais-1-638.jpg?cb=1400615360>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

Nas palavras de Menezes e Santos (2001, p. 1):

Uma das implicações educacionais orientadas a partir da Declaração de Salamanca refere-se à inclusão na educação. Segundo o documento, “o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...] Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva [...].



Pela sua importância, recomendamos a leitura da Declaração de Salamanca. Ao lê-la, reflitam sobre o fato dela ter mais de 20 anos e as dificuldades que ainda temos para a efetiva implantação da Educação Especial Inclusiva. Você encontra a versão completa no link: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>.

Com a Declaração de Salamanca em vigor, concordamos com a reflexão de Raiça (2014, s.p.), que nos diz:

[...] se no passado a convivência mais equânime entre as crianças era uma utopia, nos dias atuais é uma realidade a ser comemorada, ainda que alguns desafios persistam e necessitem de reflexões e novas considerações. É importante salientar que o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas é dinâmico, não se esgota nunca, é um processo dialético, desafiador e vivo.

A Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, também chamada de **Convenção da Guatemala**, de 1999, reafirma que os deficientes têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que qualquer outra pessoa e ressalta o fato de que eles têm, inclusive, o direito a não serem discriminados pelas suas deficiências, pelo fato de terem a dignidade e igualdade inerentes a todo ser humano.

O texto da Convenção da Guatemala traz, em seu artigo III, o seguinte compromisso dos países que a assinaram:

Os Estados Partes comprometem-se a:

1. Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade [...] (ONU, 1999, s.p.).

O que confirma que a educação é peça fundamental para a eliminação de preconceitos contra os deficientes, e para que isso ocorra, é imprescindível que a educação seja inclusiva e contemple as diferenças.



Quer ler a Convenção da Guatemala? Você a encontra aqui: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>.

Ainda em 1999, a **Carta para o terceiro milênio**, proclamada na Inglaterra pela Assembleia Governativa da Rehabilitation International, é de leitura simples e com um conteúdo tão belo e profundo que acreditamos ser, além de informativa, motivadora a sua leitura. Essa Carta foi aprovada no dia 9 de setembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha, pela Assembleia Governativa da Rehabilitation International, estando Arthur O'Reilly na presidência e David Henderson na secretaria geral. A tradução foi feita do original pelo consultor de inclusão Romeu Kazumi Sasaki, acompanhe:

Nós entramos no Terceiro Milênio determinados a que os direitos humanos de cada pessoa em qualquer sociedade devam ser reconhecidos e protegidos. Esta Carta é proclamada para transformar esta visão em realidade. Os direitos humanos básicos são ainda rotineiramente negados a segmentos inteiros da população mundial, nos quais se encontram muitos dos 600 milhões de crianças, mulheres e homens que têm deficiência. Nós buscamos um mundo onde as oportunidades iguais para pessoas com deficiência se tornem uma consequência natural de políticas e leis sábias que apoiem o acesso a, e a plena inclusão, em todos os aspectos da sociedade. O progresso científico e social no século 20 aumentou a compreensão sobre o valor único e inviolável de cada vida. Contudo, a ignorância, o preconceito, a superstição e o medo ainda dominam grande parte das respostas da sociedade à deficiência. No Terceiro Milênio, nós precisamos aceitar a deficiência como uma parte comum da variada condição humana. Estatisticamente, pelo menos 10% de qualquer sociedade nasce com ou adquire uma deficiência; e aproximadamente uma em cada quatro famílias possui uma pessoa com deficiência. Nos países desenvolvidos e em desenvolvimento, nos hemisférios norte e sul do planeta, a segregação e a marginalização têm colocado pessoas com deficiência no nível mais baixo da escala socioeconômica. No século 21, nós precisamos insistir nos mesmos direitos humanos e civis tanto para pessoas com deficiência como para quaisquer outras pessoas. O século 20 demonstrou que, com inventividade e engenhosidade é possível estender o acesso a todos os recursos da comunidade: ambientes físicos, sociais e culturais, transporte, informação, tecnologia, meios de comunicação, educação, justiça, serviço público, emprego, esporte e recreação, votação e oração. No século 21, nós precisamos estender este acesso que poucos têm para muitos, eliminando todas as barreiras ambientais, eletrônicas e atitudinais que se antepõem à plena inclusão deles na vida comunitária. Com esse acesso poderão advir o estímulo à participação e à liderança, o calor da amizade, as glórias da afeição compartilhada e as belezas da Terra e do Universo. A cada minuto, diariamente, mais e mais crianças e adultos estão sendo acrescentados ao número de pessoas cujas deficiências resultam do fracasso na prevenção das doenças evitáveis e do fracasso no tratamento das condições tratáveis. A imunização global e as outras estratégias de prevenção não mais são aspirações; elas são possibilidades práticas e economicamente viáveis. O que é necessário é a vontade política, principalmente de governos, para acabarmos com esta afronta à humanidade. Os avanços tecnológicos estão teoricamente

colocando, sob o controle humano, a manipulação dos componentes genéticos da vida. Isto apresenta novas dimensões éticas ao diálogo internacional sobre a prevenção de deficiências. No Terceiro Milênio, nós precisamos criar políticas sensíveis que respeitem tanto a dignidade de todas as pessoas como os inerentes benefícios e harmonia derivados da ampla diversidade existente entre elas. Programas internacionais de assistência ao desenvolvimento econômico e social devem exigir padrões mínimos de acessibilidade em todos os projetos de infraestrutura, inclusive de tecnologia e comunicações, a fim de assegurarem que as pessoas com deficiência sejam plenamente incluídas na vida de suas comunidades. Todas as nações devem ter programas contínuos e de âmbito nacional para reduzir ou prevenir qualquer risco que possa causar impedimento, deficiência ou incapacidade, bem como programas de intervenção precoce para crianças e adultos que se tornarem deficientes. Todas as pessoas com deficiência devem ter acesso ao tratamento, à informação sobre técnicas de autoajuda e, se necessário, à provisão de tecnologias assistivas e apropriadas. Cada pessoa com deficiência e cada família que tenha uma pessoa deficiente devem receber os serviços de reabilitação necessários à otimização do seu bem-estar mental, físico e funcional, assim assegurando a capacidade dessas pessoas para administrarem sua vida com independência, como o fazem quaisquer outros cidadãos. Pessoas com deficiência devem ter um papel central no planejamento de programas de apoio à reabilitação; e as organizações de pessoas com deficiência devem ser empoderadas com os recursos necessários para compartilhar a responsabilidade no planejamento nacional voltado à reabilitação e à vida independente. A reabilitação baseada na comunidade deve ser amplamente promovida nos níveis nacional e internacional como uma forma viável e sustentável de prover serviços. Cada nação precisa desenvolver, com a participação de organizações de e para pessoas com deficiência, um plano abrangente que tenha metas e cronogramas claramente definidos para fins de implementação dos objetivos expressos nesta Carta. Esta Carta apela aos Países-Membros para que apoiem a promulgação de uma Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como uma estratégia-chave para o atingimento de objetivos. No Terceiro Milênio, a meta de todas as nações precisa ser a de evoluírem para sociedades que protejam os direitos das pessoas com deficiência mediante o apoio ao pleno empoderamento e inclusão delas em todos os aspectos da vida. Por estas razões, a CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO é proclamada para que toda a humanidade entre em ação, na convicção de que a implementação destes objetivos constitui uma responsabilidade primordial de cada governo e de todas as organizações não governamentais e internacionais relevantes.

FONTE: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018.

Assim, além da Carta para o terceiro milênio, temos outro documento importante no movimento dos direitos de toda a humanidade, que é a Declaração de Madri (2002), a qual define parâmetros conceituais para a construção de uma sociedade inclusiva e enfatiza que as pessoas com deficiência têm direitos; são

cidadãos autônomos; têm direito a tomar decisões e a assumir responsabilidades; têm direito a frequentar ambientes acessíveis e à eliminação de barreiras, revisão de culturas e de políticas para que seus direitos sejam contemplados. Além disso, ela insere pessoas com deficiência na corrente principal da sociedade e coloca as políticas sobre deficiência como uma responsabilidade geral do governo e não mais circunscritas a algum órgão especializado.

Ainda de 2002, temos a Declaração de Caracas, a qual reitera que é compromisso de toda a sociedade elevar as condições de vida dos deficientes e suas famílias através da inclusão escolar, práticas esportivas, acesso pleno à moradia digna e ao trabalho. Ainda reivindica uma sociedade mais justa que assegure boa qualidade de vida a todos, sem distinções e que reconheça que a diversidade é um fundamento para a convivência social.

A Declaração de Sapporo (2002) convoca as pessoas com deficiência de todo o mundo às seguintes ações: promover a paz através da oposição às guerras, violência ou qualquer outra forma de opressão; a se fazer ouvir e respeitar nas questões que lhes dizem respeito; buscar apoio para a proteção de seus direitos humanos; discutir genética e bioética para que a eugenia não vigore, que tenham vidas o mais independentes possível; a estimularem os governos a erradicar a educação segregada e promoverem a educação inclusiva; a encorajarem os governos a acolherem políticas que assegurem a inclusão de deficientes; conscientizar a sociedade e mudar a imagem negativa que recai sobre as pessoas com deficiência e a empoderar outros deficientes para que sejam fortes e também promovam estas ações.



Você encontra links para as versões completas de todas essas declarações em: http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php. Acesso em: 2 abr. 2018.

Durante quatro anos, 192 países-membros da ONU elaboraram a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e a aprovaram em 2006. O Brasil assinou essa convenção já em 2007.

Ao aderir à Convenção, os países signatários como o Brasil assumem compromisso de respeitar as pessoas com deficiência não mais em razão da legislação interna, mas de uma exigência universal de solidariedade, independente da condição pessoal de cada um. E mais... Ao assumir o compromisso universal, os países participantes, principalmente onde se mede a integração das pessoas pela possibilidade de participação econômica, estarão trazendo para o seio social empregados, cientistas, artistas etc. que, ao invés de onerar a previdência social, farão parte do concerto de pessoas que contribuem para a maior riqueza das sociedades onde vivem (FERREIA; OLIVEIRA, 2007, p. 2).

Este é o princípio fundamental da convenção. Ela não criou nenhum direito novo, apenas universalizou os direitos enumerados em convenções e declarações anteriores, tornando-os mais fortes do que a legislação interna dos países que a assinaram.



O conteúdo integral da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência você acessa em: < <http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/ConvencaoONUobre%20DireitosPcD.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

Passaremos agora a abordar a legislação brasileira. Por termos um número muito extenso de leis, artigos e outros dispositivos legais, nos ateremos aqui aos principais dispositivos para a compreensão do embasamento legal da Educação Especial Inclusiva no nosso país.

No Brasil, leis, portarias, resoluções e decretos garantem ao aluno com deficiência o direito de frequentar a escola e a classe regular. Para que tenhamos uma noção disso, citaremos alguns dispositivos legais em vigência:

- A Portaria 1.793/94 surge da necessidade de complementar a formação dos docentes e outros profissionais que trabalham com pessoas deficientes.
- A Lei 9.394/96 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, no capítulo cinco, refere que a educação escolar a ser oferecida aos alunos com deficiência deve realizar-se preferencialmente na rede regular de ensino.
- Os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998, cujo objetivo é respeitar a diversidade e simultaneamente criar referências nacionais comuns às regiões do país, trata de questões como as necessidades educacionais especiais, superdotação, adaptações curriculares, sistemas de apoio, avaliação e promoção.
- A Portaria 319/99 institui a Política de Diretrizes e Normas para o uso, ensino, produção e difusão do Sistema Braille.
- O Decreto 3.298/99, originado a partir da Convenção da Guatemala, estabelece princípios a serem seguidos com respeito a aspectos institucionais, equiparação de oportunidades na saúde, educação, habilitação e reabilitação profissional, acesso ao trabalho, à cultura, ao esporte e ao lazer, políticas de capacitação de profissionais especializados, acessibilidade para a utilização de bens e serviços e a criação do Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência.
- A Lei 10.172/01 aprova o Plano Nacional de Educação, no qual pode-se destacar o direito das pessoas com deficiência receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino; melhoria da qualificação dos professores de Ensino Fundamental para melhor atender essa clientela; uma política eficaz de acesso à educação como responsabilidade da União, dos Estados e dos Municípios;

garantia de vagas no ensino regular para os diversos tipos de deficiência; formação de recursos humanos para o atendimento de alunos deficientes em creches, centros de educação infantil e escolas regulares de Ensino Fundamental, Médio e Superior.

- A Resolução CNE/CEB número 2, de 2001, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos e que é função da escola organizar-se para atender aos alunos deficientes.
- A Lei 10.436/02, também conhecida como Lei de Libras, reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação entre surdos, além de procurar assegurar a presença de profissionais intérpretes em espaços formais e instituições.
- O Decreto 5.626/04 torna obrigatória a inserção de uma disciplina que tenha como conteúdo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos cursos de formação de professores em nível médio e superior, nos cursos de Fonoaudiologia públicos ou privados, em todos os cursos de licenciatura, no curso de Pedagogia e no curso de Educação Especial.
- O Decreto 6.094/07 estipula que uma das diretrizes do Compromisso Todos pela Educação é que o acesso e a permanência nas escolas regulares são garantidos.
- Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traz os critérios básicos de uma política pública voltada à inclusão; o Decreto 6.571 estabelece o direcionamento para o atendimento educacional especializado na escola regular.
- O Decreto 6.949/09 reconhece o texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (ONU) como uma norma constitucional brasileira.

Ao fazermos este levantamento da legislação em vigor, podemos perceber que, ao mesmo tempo em que temos um corpo de leis bastante claro e preciso, o conhecimento dele é pouco disseminado na população e até mesmo entre os educadores, o que dificulta a sua aplicação.

Falaremos a seguir da Lei Brasileira de Inclusão, que garante direitos de acessibilidade, educação e saúde aos deficientes e estipula punições para atitudes de discriminação ou preconceito contra estas pessoas.vvv

3 LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Desde 2015 o Brasil tem a sua Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146. O texto do artigo primeiro da referida lei explica qual é a sua finalidade principal.

Art. 1º: É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015, s.p.).

FIGURA 2 – PRINCIPAIS ASPECTOS DA LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência







- Cadastro de inclusão
- Políticas públicas direcionadas
- Atendimento prioritário em órgãos públicos
- Casas de programas habitacionais acessíveis
- 10% das vagas em hotéis com acessibilidade
- Auxílio-inclusão para entrar no mercado de trabalho
- Penas para quem discriminar pessoas com deficiência
- Vagas em processos seletivos de ensino superior
- Acessibilidade e reforma das calçadas como responsabilidade do Poder Público
- 3 vezes mais recursos para esportes paralímpicos
- Plena acessibilidade para pessoas surdas adquirirem a CNH
- Pessoas com deficiências intelectual passam a ter mais direitos em decisões apoiadas

FONTE: Disponível em: <<http://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/wp-content/uploads/sites/189/2015/12/LBI-LISTA-550.jpg>>. Acesso em: 2 abr. 2018.



Neste link, você encontrará uma notícia de quando a LBI entrou em vigor com os principais direitos assegurados por ela. Disponível em: <<http://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/lei-brasileira-de-inclusao-entra-em-vigor/>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

A LBI é composta por 127 artigos e se baseia na *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 2006, e especifica detalhadamente as regras necessárias para que os direitos das pessoas com deficiência sejam garantidos (FEMINELLA; LOPES, 2016).

A importância desse marco legal se dá em diferentes aspectos. Um deles é o fato de reunir em uma lei única os direitos e deveres relacionados às pessoas com deficiência que estavam espalhados em portarias, leis e decretos. Além de ressaltar esses direitos, a LBI também faz indicações precisas de instrumentos e meios para a sua efetivação (DALLARI, 2016).

Com isso intenciona impedir que haja discriminação contra os deficientes em qualquer âmbito da nossa sociedade. Tratando especificamente da escola, a LBI deixa claro e explícito que não se pode recusar a matrícula de um aluno deficiente em qualquer escola, bem como manter esse aluno matriculado sem oferecer a ele a acessibilidade de que necessita para participar integralmente da vida escolar.

A LBI abrange a maioria dos aspectos da vida do deficiente. Em seu texto há referência sobre o direito à vida; à habilitação e reabilitação; à saúde; à educação; à moradia; ao trabalho; à assistência social; à previdência social; à cultura, esporte, turismo e lazer; ao transporte e à mobilidade; ao acesso à informação e à comunicação, à participação na vida pública e política; entre outros.

O capítulo 4 da LBI discorre sobre o direito à escolaridade. Por ser o foco do nosso estudo, traremos aqui o texto na íntegra, e logo depois comentaremos seus artigos.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único: É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I- sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II- aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III- projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV- oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V- adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI- pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII- planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII- participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX- adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X- adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI- formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII- oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII- acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV- inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV- acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI- acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII- oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII- articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I- os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir Ensino Médio completo e certificado de proficiência na Libras; (Vigência)

II- os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras. (Vigência)

Art. 29. (VETADO).

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de Ensino Superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I- atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II- disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III- disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV- disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI- adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII- tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

FONTE: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 6 dez. 2017.

FIGURA 3 – PRINCIPAIS COMPROMISSOS SOBRE EDUCAÇÃO NO ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA



FONTE: Disponível em: <<http://www.movimentodown.org.br/2015/06/lei-brasileira-de-inclusao-e-aprovada/>>. Acesso em: 6 dez. 2017.

Com a leitura do texto da lei, percebemos que o Artigo 27 é incisivo ao afirmar que as pessoas com deficiência têm garantida a escolarização por um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Afirma ainda que a garantia deste direito é dever do Estado, da família, da escola e da sociedade e que, além de uma educação de qualidade, a presença dos deficientes na escola inclusiva deve estar livre de qualquer forma de violência, negligência e discriminação.

O Artigo 28 determina as ações do poder público em relação à inclusão. Nas palavras da própria lei, é obrigação do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

Além disso, estabelece que o Estado deve garantir condições de entrada, permanência, participação e aprendizagem dos deficientes na escola; institucionalizar o atendimento educacional especializado para garantir acesso ao currículo escolar em condições de igualdade; ofertar educação bilíngue em Libras; pesquisar novos métodos e técnicas pedagógicas para atendimento desses alunos, bem como uso de recursos tecnológicos e tecnologia assistiva; incentivar que tanto alunos deficientes quanto suas famílias participem da vida escolar; oferecer e adotar formação continuada de professores para práticas pedagógicas inclusivas; oferecer o ensino de Libras e do Sistema Braille para incentivar a

autonomia e participação de estudantes surdos e cegos; entrada no nível superior em igualdade de condições com as demais pessoas; incluir em currículos de cursos de nível superior temas relacionados aos deficientes; participar de atividades esportivas e recreativas em igualdade de condições; acessibilidade a todos os integrantes da comunidade escolar aos prédios, ambientes e atividades de todas as modalidades, etapas e níveis de ensino, oferecer apoio escolar e articular todos os setores envolvidos na implementação de políticas públicas; entre outras atribuições.

Em seu parágrafo 1º, o Artigo 28 ressalta e confirma que escolas particulares têm as mesmas obrigações que as escolas públicas na implantação das medidas para a adoção da educação inclusiva. E ainda, proíbe qualquer cobrança adicional nas mensalidades das instituições privadas aos alunos deficientes que precisem de atendimento especializado.

O Artigo 30 aborda especificamente os direitos das pessoas com deficiência no momento em que forem se submeter a processo seletivo em curso superior ou educação profissional e tecnológica. Esse artigo preconiza que os deficientes têm direito a atendimento preferencial nas dependências das Instituições de Ensino Superior; que existam campos específicos nos formulários de inscrição para que sejam informadas as necessidades e condições de acessibilidade que o candidato deficiente necessita; recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva escolhidos pelo candidato, aumento do tempo para a realização do exame de seleção e das atividades acadêmicas quando comprovada a necessidade; consideração das particularidades linguísticas de diferentes tipos de deficiência na avaliação de provas escritas, orais ou de redação; tradução do edital do concurso de seleção em Libras.

Desta forma, vimos que a LBI foi um grande avanço em relação aos direitos das pessoas com deficiência, entretanto, cabe a nós, como membros da sociedade, e especialmente como educadores, a reflexão das dificuldades na implantação das exigências dessa lei.



RESUMO DO TÓPICO 1

Neste tópico, você aprendeu que:

- No decorrer da história recente houve a formulação de inúmeros documentos internacionais, leis, decretos e portarias brasileiros que regulam os direitos dos deficientes na sociedade e também especificamente na escola.
- O marco histórico em relação à inclusão foi a Declaração de Salamanca, de 1994.
- No Brasil, a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência, em vigor desde 2015, promove o exercício dos direitos das pessoas deficientes com o objetivo de promover sua inclusão social e cidadania, facilitando o conhecimento, até mesmo pelos deficientes e suas famílias, dos direitos que possuem.



- 1 A Lei Brasileira de Inclusão é de grande importância e trouxe consigo uma facilitação para os deficientes e suas famílias. Qual foi ela?

- 2 A Declaração de Salamanca, de 1994, tem como principal objetivo oferecer diretrizes para a reforma de políticas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. A grande importância da Declaração de Salamanca é:
 - a) () Ela instituiu a educação dos deficientes em escola especial.
 - b) () Ela germinou o conceito de Educação Inclusiva e apresentou suas bases.
 - c) () Ela germinou o conceito de Integração escolar e incentivou o fechamento das escolas especiais.
 - d) () Ela preconizou que atitudes de preconceito contra deficientes devem ser punidas com prisão.

- 3 A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, traz como avanço:
 - a) () Apesar de não trazer nenhum direito novo, ela universalizou os direitos enumerados em convenções e declarações anteriores, tornando-os mais fortes do que a legislação interna dos países que a assinaram.
 - b) () Ela deixou a cargo de cada país definir os direitos destinados às pessoas com deficiência.
 - c) () Ela criou direitos importantes, inclusive o direito à inclusão escolar.
 - d) () Ela regulamentou quais deficiências podem frequentar a escola regular.

- 4 Em relação à legislação que regulamenta os direitos dos deficientes no Brasil, podemos afirmar que:
 - a) () Não existem leis específicas para regulamentar os direitos dos deficientes.
 - b) () As leis precisam se modernizar, uma vez que ainda não falam de inclusão.
 - c) () Há apenas leis estaduais e municipais, em âmbito federal ainda não há diretrizes concebidas.
 - d) () Ao mesmo tempo em que temos um corpo de leis bastante claro e preciso, o conhecimento dele é pouco disseminado na população e até mesmo entre os educadores.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FOMENTO À ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

1 INTRODUÇÃO

Este tópico põe em foco as políticas públicas que apontam a implantação da inclusão escolar. Apesar de já estar na pauta educativa há alguns anos, a inclusão ainda encontra barreiras para a sua implementação. Tomando por definição de política pública as ações do Estado necessárias à garantia de direitos assegurados pela legislação, nos debruçaremos sobre a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, principal política pública neste sentido.

Além disso, refletiremos sobre dificuldades de implementação dessas políticas públicas e, conseqüentemente, da inclusão escolar.

Conhecer os meios pelos quais implementar a inclusão e as dificuldades que serão encontradas nesta tarefa é um grande facilitador para quem fará da Educação Especial Inclusiva seu ofício.

Mãos à obra!

2 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Antes de falarmos sobre a Política Nacional de Educação Especial, achamos importante definirmos o que é uma política pública.

Conforme definição corrente, políticas públicas são conjuntos de programas, ações e decisões tomadas pelos governos (nacionais, estaduais ou municipais) com a participação, direta ou indireta, de entes públicos ou privados que visam assegurar determinado direito de cidadania para vários grupos da sociedade ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico, ou seja, correspondem a direitos assegurados na Constituição (ANDRADE, 2016, p. 2).

Complementando o entendimento:

A formulação de políticas públicas constitui programas e ações (o que fazer), metas e objetivos (aonde chegar) e estratégias de ação (como fazer) que devem produzir resultados ou mudanças no mundo real. O planejamento de programas, ações, metas e objetivos constitui também objeto de estudo

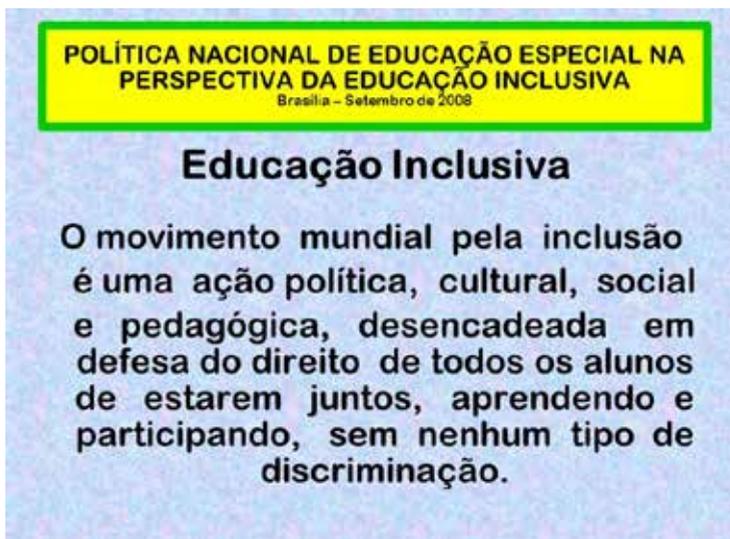
da própria Administração Pública, entendida como atividade do Estado que deve organizar o funcionamento dos serviços públicos prestados à sociedade (MEDEIROS, 2013, p. 1).

Como vimos, as políticas públicas são programas e ações governamentais que visam assegurar direitos de algum grupo social. Estes programas e ações devem originar mudanças de postura da sociedade de maneira a contemplar os direitos desse determinado grupo.

Tendo isso como pressuposto, vamos passar a apresentar a nossa Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, foi uma ação do Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Especial, com o objetivo de estabelecer políticas públicas para estimular uma educação de qualidade para todos, tomando por base os progressos dos estudos acadêmicos e as lutas sociais.

FIGURA 4 – POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



FONTE: Disponível em: <<http://slideplayer.com.br/slide/390039/>>. Acesso em: 6 dez. 2017.

Esta iniciativa se deu pela necessidade de suplantar a discriminação e o preconceito e criar, tomando por base a escola, alternativas positivas a esta situação. Além disso, pela importância que a discussão sobre educação inclusiva tomou em nossa sociedade, este paradigma pode ser encarado como fundamental na ultrapassagem da lógica da exclusão ainda vigente ao oferecer educação de qualidade para TODOS os alunos. Ao discorrer sobre os marcos históricos e normativos, o documento afirma que inicialmente:

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêutico fortemente ancoradas nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2008, p. 6).

Entretanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva trouxe novas concepções e atribuições para a Educação Especial. Ela deixa de ser encarada como substituta da educação regular para os alunos com deficiência, e atua como complementar na educação dos alunos que dela necessitam, e não apenas os deficientes. Esta modalidade de educação se utiliza de recursos que possibilitam o acesso, a permanência e a participação de todos os alunos nas turmas regulares; garante acessibilidade a todos no ambiente escolar; forma professores para a inclusão e disponibiliza o atendimento educacional especializado (MANTOAN, 2011).

Ainda de acordo com Mantoan (2011), as orientações da Política de Educação Especial são que esta modalidade de educação deve se fazer presente da educação infantil até o nível superior. Outra nova atribuição da Educação Especial é, segundo a própria Política de Educação Especial:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p. 15).

A partir desta concepção de educação inclusiva e das novas funções da Educação Especial, as atividades desta última são diferenciadas das de sala de aula regular, não substituindo a escolarização. O atendimento dos alunos em Educação Especial deve complementar e/ou suplementar a formação dos alunos com o objetivo de torná-los autônomos e independentes na escola e fora dela.

A complementação e/ou suplementação oferecidas pela Educação Especial passam por um enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

Assim, podemos concluir que se uma política pública visa garantir um direito já assegurado a um grupo social, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva acaba por fazer mais do que isso. Ela muda a abordagem da educação em todos os níveis, e não apenas para um grupo, mas para todos os estudantes brasileiros.



Recomendamos a leitura da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em sua totalidade, já que se trata de documento através do qual as ações educativas em relação a qualquer aluno que tenha especificidades a serem levadas em conta no processo educacional devem se basear. Você encontra a íntegra do documento em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>.

3 DESAFIOS NA IMPLANTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Apesar da legislação brasileira ser bastante completa e garantir direitos sociais para seus cidadãos, apenas a aplicação de políticas públicas consistentes pode assegurar a conquista desses direitos na vida real. Se a elaboração de leis, decretos e portarias pode ser simples e quase sem oposição, a implementação das políticas públicas que asseguram os direitos pode sofrer com grandes dificuldades.

Leonardo (2008), focalizando especificamente os direitos dos deficientes e as leis que garantem o direito à inclusão, constatou que há alguns entraves na aplicação das políticas públicas que sustentam os direitos. Vamos refletir:

- Os deficientes começaram a frequentar ambientes sociais, entre eles a escola, apenas no século passado. São milhares de anos de segregação contra nem 100 anos de convivência. Este pode ser um dos grandes motivos para que ainda hoje haja preconceito, segregação e discriminação, mesmo que não explícitos.
- Nossa sociedade atual é muito competitiva e toma a aparência física, o sucesso, a capacidade intelectual e a independência como seus valores primordiais. Desta forma, os deficientes são desvalorizados por fugirem dos padrões estabelecidos, o que dificulta a inserção deles no convívio social, uma vez que são tomados como problemas.
- O princípio da Educação Inclusiva é que a escola ofereça educação de qualidade para todos os alunos e deve fazer isso reconhecendo e atendendo as necessidades de cada um. Entretanto, é de conhecimento geral que nossas escolas, especialmente as públicas, têm sofrido dificuldades de investimento não só no que diz respeito à inclusão, mas em todo o sistema educacional, o que se reflete na dificuldade de obtenção de sucesso escolar até mesmo para os alunos que não têm deficiência.
- É reducionismo e simplificação pensar que as dificuldades de implantação da inclusão sejam de ordem econômica, psicológica ou pedagógica. Modificar a estrutura de uma educação em que a exclusão advém de interesses históricos é muito difícil. Este pensamento demonstra que competências técnicas e tecnológicas são importantes, mas não suficientes para a implantação da inclusão.
- Mesmo levando em conta os aspectos históricos e ideológicos da lógica da exclusão, é condição imprescindível para a implantação da inclusão que a escola

tenha recursos humanos, pedagógicos e materiais para tal empreitada. Deve haver uma excelente formação de professores para que recebam alunos deficientes em suas salas e saibam oferecer as mesmas oportunidades de aprendizado para toda a turma. Entretanto, é só frequentar algumas escolas para perceber que elas estão sucateadas e não investem na formação de professores, o que faz com que sejam despreparados para receber os alunos com deficiência.

FIGURA 5 – ENSINAR ALUNO COM SURDOCEGUEIRA



FONTE: Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/-1tqt-bh5_Es/U1_XM5uVa8I/AAAAAAAAAOk/6oxSs3NmyA8/s1600/F80.jpg>. Acesso em: 5 dez. 2017.

- Nossas escolas, públicas e particulares, ainda apresentam muitas lacunas no quesito acessibilidade. Embora sejam fiscalizadas e algumas vezes multadas por esta falha, as escolas ainda apresentam barreiras arquitetônicas e de outras ordens que dificultam a presença e a permanência dos deficientes em suas dependências; e a morosidade em solucionar este problema impede a inclusão escolar de deficientes.

FIGURA 6 – FALTA DE ACESSIBILIDADE



FONTE: Disponível em: <<http://www.faperj.br/img/repositorio/banheiro-corrigida.jpg>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

- O discurso que defende a inclusão dificilmente é contestado, no entanto, o discurso é contraditório ao que se vive no interior da maioria das escolas: classes superlotadas, problemas nas instalações e na formação dos professores e, principalmente, a verificação de que a inclusão é apenas uma abertura dos portões da escola para os deficientes e que na prática eles continuam segregados no pátio e até mesmo dentro da sala de aula (LAPLANE, 2004). Isso denota que as políticas públicas de incentivo à inclusão são superficialmente implementadas. Os censos e as estatísticas certamente trarão dados positivos sobre a presença de deficientes na escola, entretanto, se pusermos uma lupa e analisarmos caso a caso, veremos que ainda temos um longo caminho pela frente.

Como vimos, a implementação de uma educação inclusiva necessita de mudanças radicais em todo o sistema educacional. Mudanças arquitetônicas, pedagógicas, curriculares, de avaliação, entre outros, são fatores de dificuldade na sua implementação. Além disso, o medo que qualquer mudança importante traz, juntamente às resistências pessoais das personagens escolares, que podem ser completamente antagônicas aos princípios da inclusão que têm obrigação de implementar, também são causadores de morosidade na conquista de uma escola inclusiva. Cabe à Educação Especial, por estar presente em todos os níveis de ensino, ser um facilitador para o êxito dos ideais inclusivos.

RESUMO DO TÓPICO 2

Neste tópico, você aprendeu que:

- Conceito de políticas públicas e como elas são a base para o cumprimento da legislação.
- Discussão da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a partir da qual se utiliza os recursos que possibilitam o acesso, a permanência e a participação de todos os alunos nas turmas regulares; garante acessibilidade a todos no ambiente escolar; forma professores para a inclusão e disponibiliza o atendimento educacional especializado.
- Reflexões sobre as dificuldades encontradas na implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, uma vez que necessita de mudanças arquitetônicas, pedagógicas, curriculares, de avaliação, entre outras.



1 Quais as novas atribuições que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva trouxe para a Educação Especial?

2 No início deste tópico tratamos de políticas públicas de forma geral, sua definição e aplicações. Tendo em vista este conhecimento sobre políticas públicas, afirmamos:

I- São programas e ações governamentais que visam assegurar direitos de algum grupo social.

II- Devem originar mudanças de postura da sociedade de maneira a contemplar os direitos desse determinado grupo.

III- Buscam encontrar as necessidades da população para a formulação de novas leis.

IV- É a legislação dos municípios para a preservação dos direitos da população.

Estão corretas as afirmações:

- a) () I e II
- b) () II e III
- c) () III e IV
- d) () I e IV

3 Um dos entraves à implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é:

- a) () As escolas recusam a matrícula dos deficientes porque a lei permite tomar esta atitude.
- b) () Os professores precisam fazer uma nova graduação para poderem receber os alunos com deficiência.
- c) () Os deficientes prejudicam o aprendizado das crianças sem deficiência.
- d) () As escolas ainda apresentam barreiras arquitetônicas e de outras ordens que dificultam a presença e a permanência dos deficientes em suas dependências.

4 Normalmente, as políticas públicas têm por objetivo assegurar que um direito de um grupo social seja respeitado. Entretanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem uma particularidade. Qual das alternativas a descreve?

- a) () Ela não pretende assegurar nenhum direito.
- b) () Ela muda a abordagem da educação em todos os níveis, e não apenas para os deficientes.

- c) () Ela, apesar de ter as mudanças por objetivo, não deixa claro os direitos que quer assegurar.
- d) () Ela muda a abordagem da educação em vários níveis, exceto para os deficientes.

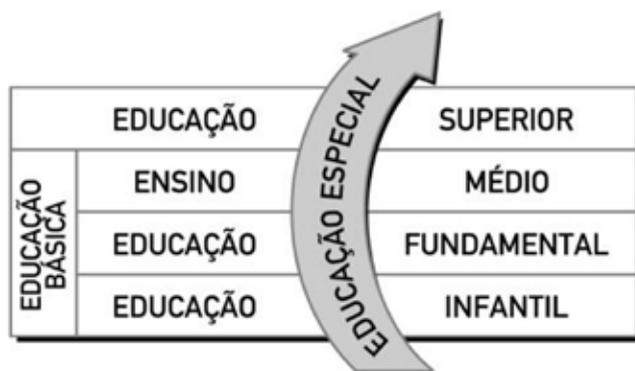
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACESSIBILIDADE

1 INTRODUÇÃO

Neste tópico, discutiremos sobre o fazer da Educação Especial através de práticas pedagógicas inclusivas. Desta forma, antes de passarmos às referidas práticas, gostaríamos de retomar aqui a principal característica da Educação Especial na perspectiva da inclusão, que é estar presente em todos os níveis e segmentos do sistema educacional brasileiro.

A figura a seguir ilustra como se deve entender e ofertar os serviços de educação especial como parte integrante do sistema educacional brasileiro, em todos os níveis de educação e ensino

FIGURA 7 – SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



FONTE: Brasil (2006)

A partir desse modelo, verificamos que a Educação Especial deve oferecer recursos pedagógicos para possibilitar a aprendizagem de todos os alunos e para que cada um deles tenha acesso a um currículo comum de acordo com suas necessidades especiais e particularidades. Redefinindo assim as práticas pedagógicas que são vistas pela perspectiva do paradigma inclusivo.

Além desse assunto, abordaremos também as questões referentes à acessibilidade, fundamentais para que a inclusão escolar seja realmente implementada.

Esperamos que você, caro acadêmico, esteja motivado a conhecer esta temática que diz tanto respeito à Educação Especial. Estamos juntos nesta jornada.

2 PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O que nos encaminha a estudar práticas pedagógicas em educação inclusiva?

Retomando a história da educação de alunos com deficiências, já estudada neste livro, vimos que por muito tempo foi negada a entrada dos deficientes na escola regular porque eles eram tidos como incapazes de acompanhar as práticas pedagógicas praticadas e, conseqüentemente, não aprenderiam.

FIGURA 8 – PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA



FONTE: Disponível em: < <http://educacaoinclusivaemfoco.com.br/wp-content/uploads/2017/06/Prancheta-1.png>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

Apesar de não serem apenas os deficientes que têm que lidar com dificuldades de aprendizagem, ao abordarmos a inclusão, muitas vezes elas aparecem a partir de expectativas que a escola tem sobre as competências que os alunos deficientes apresentam para se apropriar dos conteúdos a partir do relacionamento com os professores, os recursos materiais que lhes são oferecidos e as práticas pedagógicas. Desta maneira, a manutenção das barreiras à aprendizagem depende da situação em que aparecem, são mantidas e, algumas vezes, eliminadas (CARVALHO, 2000).

Examinar a prática pedagógica objetivando identificar as barreiras para a aprendizagem é um desafio a todos nós educadores que, até então, as temos examinado sob a ótica das características do aprendiz. Suas condições orgânicas e psicossociais têm sido consideradas como os únicos obstáculos responsáveis pelo seu insucesso na escola.

Não se trata de excluir esse ângulo da questão como se estivéssemos negando a importância do desenvolvimento orgânico e psicológico do aluno; trata-se de não mais atribuir-lhes os papéis de "vilões", banalizando todos os demais fatores que interferem na prática pedagógica, gerando entraves. Assim, a remoção de barreiras para a aprendizagem pressupõe conhecer as características do aprendiz (o que não deve ser confundido como diagnóstico), bem como as

características do contexto no qual o processo ensino-aprendizagem ocorre e, principalmente, analisar as atitudes dos professores frente ao seu papel que é político e pedagógico (CARVALHO, 2000 p. 61).

Podemos resumir nossa reflexão desta maneira: não podemos e não devemos engessar nossas práticas a partir do diagnóstico que o aluno traz. De um lado, porque muitos alunos sem nenhuma deficiência também necessitam de práticas pedagógicas diferenciadas para aprender e, por outro, mesmo os alunos que chegam com diagnóstico claro e fechado têm potencialidades que só serão conhecidas a partir do contato com o educador, que assim poderá modificar suas práticas para que esse aluno aprenda.

A criatividade do professor somada à sua convicção de que a aprendizagem é possível para todos os alunos e de que ninguém pode estabelecer os limites do outro, certamente contribuirão para remover os obstáculos que tantos e tantos alunos têm enfrentado no seu processo de aprendizagem. A arrumação das carteiras, a decoração da sala com os trabalhos dos próprios alunos; a organização de passeios e visitas, o uso de revistas, jornais e outros meios de comunicação impressa servem como fontes de interesse e de participação dos alunos nas atividades propostas.

A flexibilidade é outro fator que contribui para a remoção das barreiras de aprendizagem. Traduz-se pela capacidade do professor de modificar planos e atividades à medida que as reações dos alunos vão oferecendo novas pistas (CARVALHO, 2000, p. 64-65).

Como já dissemos, espera-se que muitas mudanças sejam contempladas para que a aprendizagem seja facilitada. Uma ação que aproxima os alunos dos conteúdos e, conseqüentemente, da aprendizagem, é a substituição das aulas meramente expositivas por situações de interação em grupos que possibilitam o aumento da curiosidade e a aproximação e as trocas entre os alunos e entre eles e o professor. Deixar interessantes os conteúdos oferecidos e dar a eles uma utilidade é uma prática que facilita a aprendizagem de todos os alunos. Isso só acontece quando o professor conhece as experiências que os alunos já acumularam e, a partir delas, criam motivação para um novo aprendizado.

Adotar de verdade o paradigma inclusivo e remover as barreiras de aprendizagem requer que a escola seja confrontada e mexida em todos os seus pilares de sustentação. A maneira que os conteúdos são introduzidos deve tirar o foco do modo de transmissão usual e centrar-se em todas as práticas que podem facilitar a aprendizagem.

Silva Filho e Babosa (2015) são incisivos ao dizer que deve-se sair da visão tradicional em que a atenção é dada de maneira prevalente às limitações, aos desajustes e às dificuldades dos alunos com deficiência e adentrar numa outra abordagem na qual o que realmente interessa ao professor é a possibilidade de aprendizagem de seus alunos e que todos podem aprender se lhes forem oferecidas condições que contemplem essa possibilidade. É a partir da oferta dessas condições que a participação de todos os alunos poderá ocorrer.

Com as práticas pedagógicas centradas nos alunos, pode-se inclusive flexibilizar mais ou menos o currículo e, em algumas situações, solicitar atendimentos específicos para os alunos que tiverem dificuldades, desde que esses atendimentos não prejudiquem sua presença na sala de aula.

Gardou e Develay (2005 apud SILVA FILHO; BARBOSA, 2015, p. 356-357) ressaltam que a educação inclusiva, através de práticas pedagógicas centradas nas possibilidades dos alunos, se faz: “[...] a partir do que ele é capaz de ser, de fazer, de enfrentar, de assumir como pessoa [...] e onde possam ser reveladas [...] as possibilidades que se escondiam, que não lhes eram creditadas por falta de oportunidade de emergirem espontaneamente”.

Ainda temos um longo caminho a percorrer até que a educação inclusiva prevaleça em todas as escolas. São necessárias instalações adequadas, professores bem formados para a tarefa de ensinar todos os alunos, currículos flexíveis que contemplem a bagagem e as possibilidades de todos os alunos, avaliações justas para cada caso, com suas particularidades. É somente com cuidado e de maneira bem planejada que poderemos atingir esse ideal.

3 ACESSIBILIDADE: CONCEITO E APLICAÇÕES

O termo acessibilidade apresenta como definição genérica, de acordo com o site Significados (2011-2018, s.p.): “**qualidade do que é acessível**, ou seja, é **aquilo que é atingível, que tem acesso fácil**. É um substantivo feminino que está relacionado àquilo que tem facilidade de aproximação, no trato e na aquisição”.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) (2015) define acessibilidade como a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos.



A Norma Regulamentadora (NR) 9050 da ABNT, que trata especificamente da Acessibilidade de edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, você encontra no link: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf>.



A NR-15599, que trata da Acessibilidade da Comunicação na Prestação de Serviços (inclusive os serviços educacionais), está disponível no link: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_21.pdf>.

FIGURA 9 – ENSINAR ALUNO CEGO A SE LOCOMOVER NA ESCOLA



FONTE: Disponível em: <<http://poracaso.com/wp-content/uploads/2015/12/acesibilidade-escolas.jpg>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

Apesar do significado mais abrangente ainda aparecer, a palavra acessibilidade já começa a surgir em manuais e dicionários com seu significado relacionado às deficiências, especialmente associado às barreiras arquitetônicas para deficientes físicos, como podemos ver na continuação da definição do termo, no site Significados (2011-2018, s.p.):

A acessibilidade é uma preocupação constante da arquitetura e urbanismo nas últimas décadas e está diretamente ligada *ao fornecimento de condições às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida*, para a utilização com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços públicos ou coletivos. O direito à acessibilidade vem promovendo, através de órgãos públicos ou privados, diversas mudanças nas condições de acesso a esses espaços, com a construção de rampas, com a adaptação dos equipamentos, do mobiliário, do transporte coletivo e dos sistemas e meios de comunicação e informação, permitindo aos portadores de deficiência uma maior aproximação aos serviços prestados à coletividade.

Isso pode ser encarado como um aspecto positivo para a inclusão dos deficientes. O termo relacionado à inclusão, presente no dicionário, denota que a sociedade conhece, nem que seja minimamente, que precisamos promover adaptações para que todos, sem exceção, tenham liberdade de circulação pelos espaços públicos ou privados.

Entretanto, se na maneira de pensar da maioria das pessoas a acessibilidade, quando relacionada à inclusão, é vinculada aos espaços físicos, numa concepção mais específica pode-se estender à eliminação de entraves à participação dos deficientes em qualquer esfera da vida em sociedade, para que este grupo esteja em condições de igualdade aos demais cidadãos.

Desta forma, podemos perceber que se a acessibilidade não for contemplada, qualquer modo de inclusão social fica impossibilitado.

No estudo da acessibilidade deve-se considerar diferentes tipos de barreiras que possam atrapalhar ou até mesmo impossibilitar a participação dos deficientes. Entre elas podemos citar: questões de comportamento e atitudes da sociedade, barreiras arquitetônicas, barreiras linguísticas e de comunicação, práticas pedagógicas não inclusivas, insuficiência na utilização de tecnologias assistivas, entre outras.



Falaremos mais sobre tecnologias assistivas ainda neste tópico.

Muitas vezes, nosso ambiente possui problemas de acessibilidade, mas não nos damos conta porque essas questões não saltam aos olhos da sociedade em geral. Como militantes da Educação Especial, temos que ter consciência e olhos bem abertos para questões em que a participação dos deficientes seja impossibilitada por falta de condições de acessibilidade. Para isso, vamos destacar seis dimensões da acessibilidade, segundo Sasaki (2009):

- **Acessibilidade arquitetônica:** sem barreiras físicas para a ocupação e circulação de deficientes em ambientes públicos ou privados ou nos meios de transporte.

FIGURA 10 – ESCRITA EM BRAILLE AVISANDO A CHEGADA DO FINAL DA ESCADA



FONTE: Disponível em: <http://www.revistainfra.com.br/arquivos/fotoduca2_X1EQXl.jpg>. Acesso em: 3 abr. 2018.

FIGURA 11 – BANHEIRO ACESSÍVEL



FONTE: Disponível em: <http://www.revistainfra.com.br/arquivos/fotoduca_Q8TEAM.jpg>. Acesso em: 3 abr. 2018.

- **Acessibilidade comunicacional:** eliminação de barreiras que impeçam a comunicação interpessoal, escrita ou virtual.

FIGURA 12 – LIVRO ESCRITO EM BRAILE



FONTE: Disponível em: <<https://media1.britannica.com/eb-media/32/152532-004-B6171C45.jpg>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

FIGURA 13 – INTÉRPRETE DE LIBRAS NA SALA DE AULA REGULAR



FONTE: Disponível em: <http://biolibras.com.br/wp-content/uploads/2015/10/diariodosurdo.com_.br_-300x186.jpg>. Acesso em: 3 abr. 2018.

Galery (2014) nos diz que as dificuldades de comunicação na utilização de materiais didáticos ainda não estão claras para os gestores educacionais. E que através das especificações de acessibilidade da NR-15.599 da ABNT, os gestores devem disponibilizar aos educadores versões do material didático, imprescindíveis ao uso inclusivo, de modo que todos os alunos possam usufruir deles tendo ou não uma deficiência.

O material impresso, com presença corriqueira nas escolas, pode ter versões em braile, impresso com fontes ampliadas, traduzida para Libras (em vídeo), em versão sonora tanto para os cegos quanto para aqueles com dificuldades motoras que impeçam o manuseio de papel, entre outras versões que deverão ser analisadas caso a caso.

- **Acessibilidade metodológica:** extinção de impedimentos nos métodos pedagógicos e técnicas de estudo.

FIGURA 14 – CARTEIRA E MATERIAL ACESSÍVEIS AO ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL



FONTE: Disponível em: <<http://2.bp.blogspot.com/-rRxxdBUIfLs/TYIPwqJr8cl/AAAAAAAAABYM/A8l5DH5Qvx8/s400/f50.jpg>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

- **Acessibilidade instrumental:** eliminação dos impedimentos nos instrumentos, utensílios e ferramentas.

FIGURA 15 – ARTEFATO UTILIZADO POR ALUNO COM DIFICULDADES MOTORAS PARA DIGITAR



FONTE: Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/_qZ15TZ5hIhk/SQmt_XFBII/AAAAAAAAAOU/Lxs9d43NboE/s400/gleison.jpg>. Acesso em: 3 abr. 2018.

FIGURA 16 – ARTEFATO UTILIZADO POR ALUNO COM DIFICULDADES MOTORAS PARA ESCREVER/DESENHAR



FONTE: Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/-0ATvj9Y4ZBQ/UNL7CbExMgl/AAAAAAAFHI/TYynXPfi-N4/s1600/aranha_mola_4.jpg>. Acesso em: 8 dez. 2017.

- **Acessibilidade programática:** eliminação de barreiras ocultas nas políticas públicas.
- **Acessibilidade atitudinal:** eliminação de atitudes preconceituosas, estigmatizantes, estereotipadas e discriminatórias.

FIGURA 17 – ACESSIBILIDADE ATITUDINAL

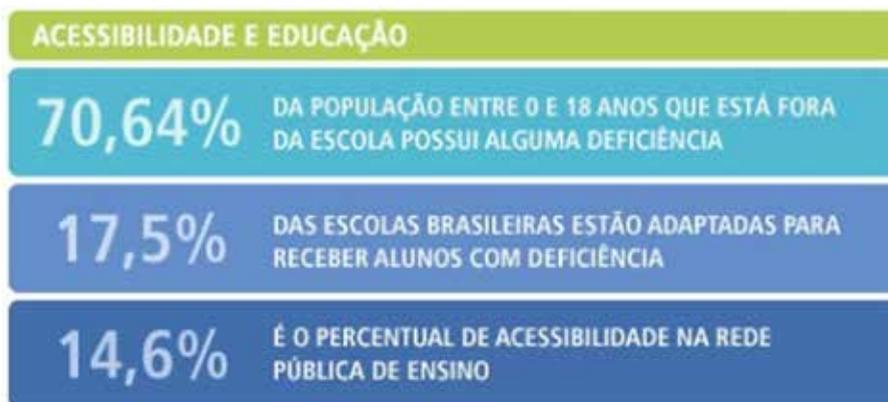


FONTE: Disponível em: <<http://prevencionar.com.co/media/sites/2/2018/03/discapacidad.jpeg>>. Acesso em: 8 dez. 2017.

Como o foco deste livro é pensar a inclusão escolar, vamos nos ater agora às dimensões da acessibilidade no contexto educacional.

Além de possibilitar a inclusão de todos os alunos, a acessibilidade no ambiente frequentado por crianças e jovens tem o papel de formadora de um novo tipo de cidadão que, ao vivenciar a companhia de colegas com deficiência em condições de real igualdade, depois de adultos advogará que esse mesmo tipo de ambiente também exista em outros contextos, como no de lazer e trabalho, por exemplo.

FIGURA 18 – DADOS DE 2010 SOBRE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO



FONTE: Disponível em: <http://criancaesperanca.globo.com/platb/files/2028/2010/08/graficos_deficiencia_OK.jpg>. Acesso em: 3 abr. 2018.

Ao pensarmos em acessibilidade na escola, novamente nos vêm à mente as adaptações do ambiente escolar para a recepção de alunos deficientes. Rampas para o acesso de cadeiras de rodas, barras para apoio nos banheiros e piso tátil

para a circulação de pessoas cegas com segurança parecem ser as primeiras medidas de acessibilidade que vêm à mente das pessoas.

Entretanto, muitos outros fatores estão em jogo para que haja acessibilidade de maneira a transformar a escola em um ambiente onde há igualdade de condições para todos os alunos. Fatores pedagógicos, fatores de acesso à informação, possibilidade de comunicação, e até as atitudes da comunidade escolar frente ao aluno com deficiência, dentre vários outros, precisam ser contemplados.

Sassaki (2009, p. 3-4) nos oferece vários exemplos das aplicações na escola de algumas dimensões da acessibilidade. Vamos a elas:

Dimensão arquitetônica: Guias rebaixadas na calçada defronte à entrada da escola, caminhos em superfície acessível por todo o espaço físico dentro da escola, portas largas em todas as salas e demais recintos, sanitários largos, torneiras acessíveis, boa iluminação, boa ventilação, correta localização de móveis e equipamentos etc. Implantação de amplos corredores com faixas indicativas de alto contraste, elevadores, rampas no trajeto para o recinto da biblioteca e áreas de circulação dentro dos espaços internos desse recinto entre as prateleiras e estantes, as mesas e cadeiras e os equipamentos (máquinas que ampliam letras de livros, jornais e revistas, computadores etc.).

Dimensão comunicacional: Ensino de noções básicas da língua de sinais brasileira (Libras) para se comunicar com alunos surdos; ensino do braille e do sorobã para facilitar o aprendizado de alunos cegos; uso de letras em tamanho ampliado para facilitar a leitura para alunos com baixa visão; permissão para o uso de computadores de mesa e/ou notebooks para alunos com restrições motoras nas mãos; utilização de desenhos, fotos e figuras para facilitar a comunicação para alunos que tenham estilo visual de aprendizagem etc. Disponibilidade de pessoas que possam usar a língua de sinais brasileira (Libras); de auxiliares para orientação de pessoas cegas para localizar livros e outros materiais; disponibilidade de textos em braille, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, recursos ópticos e não ópticos, lupa, teléupas, barra de leitura, livros falados, sorobã, vídeos com legendas e inserção de intérprete de Libras e outras centenas de recursos que facilitam a comunicação.

Sobre esta dimensão, Guimarães (2014) afirma que todos os envolvidos devem perseguir a familiaridade não só quanto ao conteúdo do que é comunicado, mas também com as diferentes maneiras de fazer a comunicação acontecer.

Dimensão metodológica: Ensino e aplicação dos 15 estilos de aprendizagem; aprendizado e aplicação da teoria das inteligências múltiplas; utilização de materiais didáticos adequados às necessidades especiais etc. Todos os integrantes da comunidade escolar devem ser informados e capacitados a respeito da Teoria das Inteligências Múltiplas a fim de que a sua aplicação se torne uma prática comum em toda a escola. Professores e alunos têm, no uso das inteligências múltiplas, o fator *sine qua non* do sucesso do ensino e da aprendizagem. Em todas as aulas e nas atividades extraclasse, os alunos estarão valendo-se da combinação única de suas oito inteligências para aprender, realizar trabalhos, interagir socialmente etc. Os técnicos, em especial os psicólogos, devem também trabalhar com as inteligências múltiplas para si mesmos e para os alunos e familiares.

Os funcionários administrativos da escola se beneficiarão muito com o conhecimento da teoria das inteligências múltiplas e passarão a melhor compreender os comportamentos dos alunos, resultando em um melhor relacionamento interpessoal com os mesmos. Os familiares terão uma participação importante ao ajudar os professores e técnicos a identificarem os níveis de desenvolvimento das inteligências de seus filhos (SASSAKI, 2009, p. 4).



A Teoria das Inteligências Múltiplas, formulada pelo psicólogo Howard Gardner, determina que existem oito tipos de inteligência. Entretanto, o mais comum é que em cada cérebro humano se desenvolvam um ou dois tipos de inteligência, isso é responsável pelo fato de termos facilidade de aprender algumas disciplinas e dificuldades em outras. O autor afirma que são extremamente raros os indivíduos que apresentam várias inteligências desenvolvidas, bem como os indivíduos que não desenvolvem nenhum tipo de inteligência. Os tipos de inteligência determinados por Gardner são: lógica, linguística, corporal, naturalista, intrapessoal, interpessoal, espacial e musical.

Para saber mais sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas, leia esta matéria publicada na revista Nova Escola, disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1462/howard-gardner-o-cientista-das-inteligencias-multiplas>>.

Dimensão instrumental: Adaptação da forma como alguns alunos poderão usar o lápis, a caneta, a régua e todos os demais instrumentos de escrita, normalmente utilizados em sala de aula, na biblioteca, na secretaria administrativa, no serviço de reprografia, na lanchonete etc., na quadra de esportes etc. As bibliotecas deverão possuir livros em braile, produzidos pelas editoras de todo o Brasil. Dispositivos que facilitem anotar informações tiradas de livros e outros materiais, manejar gavetas e prateleiras, manejar computadores e acessórios etc.

Dimensão programática: Revisão atenta de todos os programas, regulamentos, portarias e normas da escola, a fim de garantir a exclusão de barreiras invisíveis neles contidas que possam impedir ou dificultar a participação plena de todos os alunos, com ou sem deficiência, na vida escolar. Sem barreiras invisíveis nos regulamentos e normas para uso dos serviços e materiais disponíveis na biblioteca.

Dimensão atitudinal: Realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, e estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas características atípicas (deficiência, síndrome, etnia, condição social etc.) para que todos aprendam a evitar comportamentos discriminatórios. Um ambiente escolar (e também familiar, comunitário etc.) que não seja preconceituoso melhora a autoestima dos alunos e isto contribui para que eles realmente aprendam em menos tempo e com mais alegria, mais motivação, mais cooperação, mais amizade e mais felicidade. Pessoal capacitado em atitudes inclusivas para dar atendimento aos usuários com deficiência de qualquer tipo (SASSAKI, 2009, p. 5).

Dando continuidade ao assunto, falaremos sobre tecnologia assistiva. Por ser um termo normalmente confundido ou incorporado à acessibilidade, trataremos de entender a diferença entre os dois termos.

Nos exemplos de uma porta ampla, de uma barra de apoio fixada na parede ou de uma rampa curta e suave, podemos imaginar que devam existir em qualquer lugar e serem utilizados por todos. Contudo, pessoas com graves problemas de domínio corporal não conseguirão usar tais recursos. Aproximar-se da porta, alcançar a maçaneta e puxá-la ou empurrá-la são tarefas que exigem força, equilíbrio, lógica e controle motor. Barras serão eficazes quando for possível se apoiar nelas. Por mais suave que seja sua inclinação, uma rampa será um problema para quem não usa os braços e as pernas. Há, nessas soluções, o pressuposto de que seja possível para certas pessoas com deficiências graves alcançar o nível mínimo de acessibilidade universal por meio de recursos tecnológicos complementares. As dimensões da porta, as da barra de apoio e a declividade da rampa deixam de ser problemas e outro elemento passa a ter importância: a tecnologia assistiva (GUIMARÃES, 2013, p. 1).

FIGURA 19 – PROGRAMA DE COMPUTADOR PERMITE QUE O DEFICIENTE "DIGITE" COM O MOVIMENTO DOS OLHOS



FONTE: Disponível em: <<http://educacaoinclusivaemfoco.com.br/wp-content/uploads/2016/02/tecassistiva.jpg>>. Acesso em: 3 abr. 2018

A acessibilidade é universal e deve ser pensada levando em conta todas as pessoas. Lança-se mão da tecnologia assistiva quando, por questões particulares, pessoas com deficiências graves não se beneficiam por si das condições oferecidas pela acessibilidade universal e necessitam de aparatos tecnológicos para que sejam o mais autônomas possível.

FIGURA 20 – ARTEFATO POSSIBILITA ALUNO COM DIFICULDADES MOTORAS A DIGITAR



FONTE: Disponível em: <<http://institutofisiomar.com.br/blog/wp-content/uploads/2012/03/tecnologia-assistiva1-300x225.jpg>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

Guimarães (2013) define tecnologia assistiva como instrumentos, meios ou equipamentos criados para aperfeiçoar a capacidade funcional do deficiente com o ambiente.

Como tecnologia assistiva, equipamentos de mobilidade como muletas, bengalas, cadeira de rodas e seus acessórios eletrônicos passam a ser o elo dessa relação. Uma cadeira de rodas motorizada pode permitir a um tetraplégico a passagem por uma porta ampla ou a utilização de uma rampa suave com conforto e segurança. Acessórios eletrônicos podem ser acoplados à cadeira motorizada para que a pessoa amplie seu poder de controle à distância (GUIMARÃES, 2013, p. 1).

Os principais objetivos da utilização da tecnologia assistiva são aumentar a independência, qualidade de vida e inclusão social a partir da melhora da sua comunicação, mobilidade, aprendizado, trabalho e participação social. Sartoretto e Bersh (2017) subdividem a tecnologia assistiva em duas partes: os recursos e os serviços.

FIGURA 21 – TECLADO ADAPTADO POSSIBILITA A DIGITAÇÃO COM OS PÉS



FONTE: Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/_itRNrP5185E/THMjtlFdwDI/AAAAAAAAAi4/lZe4Jbg_KtY/s200/3.jpg>. Acesso em: 3 abr. 2018.

Os recursos são os equipamentos e produtos usados para aumentar as capacidades funcionais de um deficiente. Eles podem ser uma bengala, um sistema de informática, brinquedos e roupas adaptadas, equipamentos para comunicação alternativa, próteses, aparelhos de escuta assistida, dentre muitas outras possibilidades.

Já os serviços são o auxílio profissional destinado à pessoa deficiente para que se faça a seleção mais adequada na escolha e no uso dos instrumentos de tecnologia assistiva. Nos serviços estão envolvidos profissionais de diferentes áreas, como fisioterapia, fonoaudiologia, educação, psicologia, medicina, engenharia, arquitetura, entre outros.

Podemos então chegar à conclusão, ao final desta unidade, de que todas as medidas pretendidas pela nossa legislação, pelas práticas pedagógicas inclusivas e pelas regras que normatizam a acessibilidade visam a participação das pessoas com deficiência em condições de igualdade em todos os espaços e atividades da sociedade. Embora vejamos uma melhora gradativa na escolarização e na vida social dos deficientes em nosso país, infelizmente, questões financeiras, de vontade política e até mesmo de preconceito têm dado uma morosidade à aplicação e cobrança de todas as regras. Precisamos dar urgência a esta questão.

LEITURA COMPLEMENTAR

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Cláudia Linhares Lucas Ferreira

Comete grande equívoco quem pensa que o ato de incluir-se, o esforço de socializar-se, está restrito aos portadores de necessidades especiais. Avaliando todo o nosso processo de vida, desde o ventre materno à velhice, todos nós estamos em constante movimento de inclusão.

Quando rompemos a vida intrauterina e despertamos no nascimento, passamos imediatamente a ser incluídos. No primeiro momento, em nosso núcleo familiar. Aos poucos, todos ao redor terão que se adaptar à chegada de mais um, que, diga-se de passagem, muda toda uma rotina. Depois, temos que lutar para que sejamos incluídos nos grupos com os quais desejamos interagir.

Lutar para nos incluir numa escola, num curso, na turma do clube, no time de futebol, nos grupos religiosos... Mais tarde, nas turmas do cursinho, na turma dos programas de fim de semana... Temos que nos incluir, também, na turma do computador e logo logo teremos que nos incluir na vida profissional, ensinar por nosso esforço e dedicação que somos capazes, que a sociedade pode nos confiar a tarefa e execução da proposta profissional. Temos assim que nos incluir no mundo, para que vivamos, nos socializemos e crescamos a partir dessa convivência.

Ainda existem as inclusões relativas a cada indivíduo, aquelas que vão acontecendo paralelamente a todas as já citadas. Incluir-nos no paradigma de beleza construído pela sociedade, nos padrões da moda de cada estação... É o “feio” que precisa ser incluído no universo dos “bonitos”, o idoso que precisa incluir-se numa sociedade que demonstra que, cada vez mais, não está preparada para abraçar seus “velhos”, o analfabeto que precisa incluir-se numa sociedade de signos, nem sempre fáceis de serem decifrados...

Inclusão, inclusão, inclusão...

É de inclusão que se vive a vida. Para Paulo Freire, é assim que os homens aprendem, em comunhão. “O homem se define pela capacidade e qualidade das trocas que estabelece” e isso não seria diferente com os portadores de necessidades especiais. Inseridos numa sociedade que exige saber conviver para sobreviver, necessitamos cada vez mais nos esforçar para garantir a inclusão deles, desde os primeiros anos de idade, em todos os espaços sociais, e a escola não está à parte desse espaço.

É fato que ao longo da vida, em nossas tantas lutas adaptativas, encontramos pessoas que nos facultam apoio e formação, seja de caráter ou de conhecimento teórico, para seguirmos nosso caminho. Não poderia ser diferente na educação formal. Assim, é que no âmbito escolar – em sala de aula, no pátio, no refeitório, enfim, em cada parte –, o professor tem papel decisivo e de imensa responsabilidade nesse processo.

Não basta que haja numa escola a proposta de inclusão, não basta que a arquitetura esteja adequada. É claro que estes são fatores favoráveis, mas não fundamentais. É preciso que o coração esteja aberto para socializar-se e permitir-se interagir. E, como quem semeia com o tesouro do conhecimento, que refaz e constrói, é o professor que alavancará os recursos insubstituíveis para uma educação inclusiva de qualidade.

Para isso, portanto, seu coração também precisa estar aberto. Ele igualmente terá que acreditar e se ver em processo de inclusão permanente, terá que criar e recriar oportunidades de convivência, provocar desafios de interação e aproximação, estabelecer contatos com os diversos e distintos saberes, planejando de forma flexível, mas objetiva, entendendo que a comunhão, a busca do semelhante e o reconhecimento de que ninguém detém um saber favorecem a troca, a parceria e a segurança de uma inclusão com qualidade.

Se o professor acreditar que incluir é destruir barreiras e que ultrapassar as fronteiras é viabilizar a troca no processo de construção do saber e do sentir, ele exercerá seu papel, fundamental, para assegurar a educação inclusiva que todos nós desejamos, semeando assim um futuro que sugerirá menos discriminação e mais comunhão de esforços na proposta de integrar e incluir.

RESUMO DO TÓPICO 3

Neste tópico, você aprendeu que:

- A Educação Especial perpassa todo o sistema educativo.
- As práticas pedagógicas inclusivas identificam barreiras à aprendizagem e propõem soluções para a aprendizagem de todos os alunos.
- O foco das práticas pedagógicas inclusivas deve sair das limitações e dificuldades e fixar-se sobre como o professor pode fazer aflorar as capacidades dos alunos.
- A acessibilidade é a remoção de barreiras para a utilização com autonomia e segurança dos espaços públicos e privados.
- As dimensões da acessibilidade são arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.
- A tecnologia assistiva trata-se de instrumentos, meios ou equipamentos para aperfeiçoar a capacidade do deficiente no ambiente que frequenta.



- 1 Qual deve ser o foco do professor ao pensar e elaborar suas práticas em uma sala de aula inclusiva?
- 2 Neste tópico, estudamos sobre as práticas pedagógicas inclusivas e os aspectos que devem ser levados em conta na sua implantação, com base no que aprendemos, leia atentamente as afirmações abaixo:

I- Devem levar em conta apenas o diagnóstico do aluno.

II- Devem levar em conta o diagnóstico e as potencialidades dos alunos observadas pelo professor.

III- Devem ser pensadas para todos os alunos, já que os não deficientes também podem precisar delas.

IV- Devem ser pensadas apenas nos deficientes e nas suas dificuldades.

Ao pensarmos nas práticas pedagógicas inclusivas, quais afirmações estão corretas?

- a) () I e II
- b) () II e III
- c) () III e IV
- d) () I e IV

- 3 A acessibilidade é uma questão fundamental para que a inclusão social, e conseqüentemente a escolar, ocorram. Classifique as afirmações em verdadeira (V) ou falsa (F) observando o que aprendemos sobre acessibilidade:

- () Deve eliminar entraves à participação dos deficientes em qualquer esfera social.
- () É subdividida em seis dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.
- () Quando implantada na escola, forma cidadãos que quando adultos advogam a existência desse tipo de ambiente em outros contextos sociais.
- () Deve perseguir igualdade de condições de todas as pessoas na ocupação dos espaços sociais.

Qual é a seqüência correta das respostas?

- a) () V – V – V – V.
- b) () F – F – F – F.
- c) () F – V – V – F.
- d) () F – V – V – V.

- 4 Muitas pessoas só conseguem se locomover, comunicar ou aprender com o recurso da tecnologia assistiva. Sobre ela, podemos dizer:

- a) () É dividida em recurso, que é o investimento financeiro; e serviço, que é o apoio de profissionais para a sua execução.
- b) () Seu objetivo primordial é aumentar a independência, qualidade de vida e inclusão social do deficiente a partir da melhora da sua comunicação, mobilidade, aprendizado, trabalho e participação social.
- c) () Não consegue ajudar pessoas com graves deficiências porque elas não conseguem ser independentes mesmo em ambientes em que há acessibilidade.
- d) () É colocada em prática apenas através de aparatos eletrônicos complexos.

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

A partir do estudo desta unidade você deverá ser capaz de:

- refletir sobre a Declaração Universal dos Direitos do Homem como a base filosófica precursora do conceito do direito universal à educação e da inclusão;
- compreender a ideia de preconceito e ponderar como ele dificulta a implementação cabal da inclusão escolar;
- conhecer os principais paradigmas da educação inclusiva;
- identificar as características de uma escola inclusiva que tem como objetivo remover as barreiras à aprendizagem que cada um dos alunos pode experimentar.

PLANO DE ESTUDOS

Esta unidade está dividida em três tópicos. No decorrer da unidade você encontrará autoatividades com o objetivo de reforçar o conteúdo apresentado.

TÓPICO 1 – A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM E A ERA DOS DIREITOS

TÓPICO 2 – EDUCAÇÃO PARA TODOS E OS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

TÓPICO 3 – CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA INCLUSIVA

A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM E A ERA DOS DIREITOS

1 INTRODUÇÃO

Neste tópico, discutiremos sobre as bases filosóficas que são o fundamento para a Educação Especial Inclusiva. Nos debruçaremos sobre a Declaração Universal dos Direitos do Homem, o primeiro documento internacional que trata de direitos humanos como um conceito universal e inerente a qualquer homem, e sobre a Era dos Direitos. Este conceito, analisado por Norberto Bobbio, busca uma luz sobre os porquês de os direitos mobilizarem a sociedade desde que foram instituídos.

Na sequência, debateremos sobre o preconceito, um dos principais entraves à consolidação total da inclusão. Trataremos também dos dois modelos de avaliação das deficiências, o modelo médico e o modelo social, vigentes e aceitos internacionalmente.

Esperamos que este tópico seja útil, interessante e instigante. Bom estudo a todos.

2 A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM E A ERA DOS DIREITOS

Antes de iniciarmos nosso caminho pelas bases filosóficas da Educação Especial Inclusiva, cabe aqui fazer uma introdução, mesmo que rápida, sobre o conceito de Filosofia. De acordo com o filósofo João Francisco Pereira Cabral (2015, p. 1):

A palavra **Filosofia** é composta de duas outras palavras de origem grega: *Filos*, que significa amor, amizade, e *Sofia*, que traduzimos como sabedoria ou conhecimento. É a Pitágoras de Samos (571 a.C. – 496 a.C.) que se atribui a invenção da palavra. Este, quando solicitado por um rei a demonstrar seu saber, disse-lhe que não era sábio, mas **filósofo**, ou seja, amigo da sabedoria. Ainda na Grécia antiga, e tentando definir melhor o sentido da Filosofia, Platão (428 a.C. – 347 a.C.) mostra que o amor (*Filos*) é carência, desejo de algo que não se tem. Logo, a Filosofia é carência, mas também recursos para buscar o que se precisa, e o **filósofo** não é aquele que possui o saber, mas sim quem busca conhecer continuamente.

[...]

Hoje, no período que chamamos de contemporâneo ou pós-moderno, a Filosofia recebe várias acepções, dentre as quais estão:

- Uma correspondência do ser na linguagem.
- Análise crítica dos métodos utilizados nas ciências.
- Instrumento de crítica às formas dominantes de poder, bem como da tomada de conscientização do homem inserido no mundo do trabalho.

Quando pensamos sobre como a filosofia está relacionada à educação, podemos concluir que a filosofia é uma maneira de refletirmos sobre os percursos da educação. Os recursos que a filosofia nos dá permitem a compreensão e a condução da prática educacional para que se possa alcançar o objetivo que a educação persegue numa determinada época e contexto, seja ele social, econômico, cultural ou político (TURCHIELLO, 2017).

Luckesi (1994, p. 32 apud TURCHIELLO, 2017, p. 36) ainda nos põe a refletir sobre as consequências de se voltar à filosofia:

A Filosofia se manifesta ao ser humano como uma forma de entendimento que tanto propicia a compreensão da sua existência, em termos de significado, como lhe oferece um direcionamento para a sua ação, um rumo para seguir ou, ao menos, para lutar por ele. Ela estabelece um quadro organizado e coerente de "visão de mundo" sustentando, conseqüentemente, uma proposição organizada e coerente para o agir. Nós não "agimos por agir". Agimos, sim, por uma certa finalidade, que pode ser mais ampla ou mais restrita.

A partir da citação anterior, podemos pensar sobre as relações entre a filosofia e a educação. Luckesi (1994, p. 32 apud TURCHIELLO, 2017, p. 36) faz a seguinte afirmação sobre a aplicação do estudo da filosofia à educação:

Nas relações entre Filosofia e Educação só existem realmente duas opções: ou se pensa e se reflete sobre o que se faz e assim se realiza uma ação educativa consciente; ou não se reflete criticamente e se executa uma ação pedagógica a partir de uma concepção mais ou menos obscura e opaca existente na cultura vivida do dia a dia – e assim se realiza uma ação educativa com baixo nível de consciência.

Daí podemos concluir que, se como educadores quisermos ter nossa prática pautada por uma reflexão para que ela deixe sua marca de acordo com as concepções que fazemos de educação e de aluno, necessitamos recorrer à filosofia.

Assim como na educação, de maneira geral, a situação não é diferente quando direcionamos nossa atenção à Educação Especial.

Ao focalizarmos os fazeres que dizem respeito às práticas educacionais da Educação Especial, nos damos conta do quão fundamental é refletir antes sobre educação, de maneira geral. Sem esta reflexão inicial, o educador especial pode cair na armadilha de fazer por fazer, ou fazer porque é assim que se faz, sem questionarmos se é o mais apropriado para a situação e sem buscarmos novas alternativas educacionais que reflitam diferentes concepções sociais do público da Educação Especial. Na mesma direção: "Precisamos analisar,

refletir, problematizar e pensar criticamente, filosoficamente, sobre os processos educacionais que envolvem os sujeitos dos quais a Educação Especial se ocupa, de maneira a contribuir para a compreensão da realidade e a ação no mundo” (TURCHIELLO, 2017, p. 36).

A filosofia que rege a Educação Especial Inclusiva tem suas bases na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada pela ONU em 10/12/1948, logo depois da Segunda Guerra Mundial, com a categoria de **resolução** e pode ser considerada o documento mais importante de proteção dos direitos humanos de toda a história, tendo influenciado as Constituições de numerosos países.

Por ser uma resolução, ela não tem poder de obrigar os Estados membros da ONU a cumpri-la, mas este documento tem servido, desde então, como um critério para analisar as atitudes dos países sobre esse assunto. Por isso, a declaração tem sido parâmetro de investigação das condutas de determinado país em âmbito internacional. Países que constantemente ferem os princípios da Declaração não obtêm aprovação da comunidade mundial e podem até sofrer sanções por isso.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) tem 30 artigos, os quais abordam direitos inalienáveis, individuais ou coletivos, que na sua totalidade devem assegurar a liberdade, a justiça e a paz mundial (BETONI, s.d.).

Por ter sido formulada logo depois do genocídio e das atrocidades ocorridas na Segunda Guerra Mundial, houve uma tentativa, através do cumprimento do conjunto de direitos estabelecidos pela DUDH, de coibir e evitar que episódios como aqueles viessem a acontecer novamente.

Vejam agora os artigos da DUDH (ONU, 1948, s.p.), concentrando-nos aos relacionados à educação.

“**Artigo 1º:** Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos, dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”.

Autoexplicativo, o primeiro artigo da DUDH começa afirmando que os seres humanos devem já nascer **livres e iguais** em dignidade e pelos direitos que possuem. Não é mais permitido que se façam diferenças entre sexo, cor da pele, religião, local de nascimento ou deficiência. Cada ser humano tem os mesmos direitos que todos os demais. Todavia, a que direitos o artigo 1º se refere? Vamos aos próximos artigos.

Artigo 2º: Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamadas na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de

língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

O segundo artigo deixa claro que qualquer ser humano pode valer-se dos direitos e liberdades que são garantidos pela DUDH, independente de que local e em que condições tenha nascido.

Os artigos 3º ao 25º, bem como os artigos 27º ao 29º são bastante explícitos e garantem:

[...] entre outros direitos, o direito à vida, a não ser escravizado, não ser preso ou exilado de forma arbitrária, contar com a presunção da inocência e ser tratado com igualdade perante as leis e o direito à privacidade e à livre circulação, incluindo a imigração. Também ficam declarados, nesse mesmo documento, os direitos à livre expressão política e religiosa, e à liberdade de pensamento e de participação política. O lazer, a educação, a cultura e o trabalho (exercido livremente e remunerado de forma a garantir uma vida digna à família do trabalhador) também são declarados como direitos humanos fundamentais (BETONI, s.d., s.p.).

O artigo 26º diz respeito à educação. Vamos transcrevê-lo aqui:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional dever ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

Como podemos observar, no artigo 26 não se faz nenhuma alusão a quais crianças podem frequentar a escola. Ele é enfático ao afirmar que TODA pessoa tem direito à educação, sem distinção de nenhuma espécie.

Podemos pensar que a formação integral de um ser humano está ligada à educação que ela recebe. Além disso, a formação de um pensamento crítico, indissociável da autonomia, também é dependente da educação. É indispensável que a educação forme “um ser humano íntegro, tolerante e preparado para a vida em sociedades plurais, nas quais valores distintos encontram abrigo” (SENA, 2015, s.p.).



Para ler a Declaração Universal dos Direitos Humanos na íntegra, acesse o link: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>.

Para Norberto Bobbio (2004), os Direitos Humanos passaram por quatro etapas para chegarem ao entendimento que temos hoje. A primeira delas foi a **positivação**, em que se reconheceu inicialmente que os seres humanos têm valor. A segunda etapa, ligada à primeira, é a **generalização**, em que o foco é a igualdade e o seu complemento, à não discriminação. A terceira fase visualizada por Bobbio é a **internacionalização**, muito bem representada pela DUDH em que se preconiza que os direitos humanos, para serem garantidos, necessitam do apoio da comunidade internacional. E finalmente a quarta etapa, que vivemos agora, é chamada de **especificação** e na qual os direitos deixam de ter alvos genéricos como o ser humano ou o cidadão e passam a ser específicos os direitos do idoso, da mulher, da criança e do deficiente, por exemplo.

Bobbio (2004) diz que, com a DUDH, os direitos humanos, que naquele momento eram individualizados e diziam respeito a um país ou uma região, passaram a ser encarados como universais, destinados a todos os seres humanos. Essa universalização é um marco histórico importante, já que a partir dele todo aquele que tem estatuto de humano também tem seus direitos reconhecidos, sem exceções. O autor também reflete que não existe um rol definitivo de direitos humanos. Eles aparecem sucessivamente e são relacionados às lutas sociais que os homens travam com o objetivo de emancipação e melhoras das condições em que vivem.

[...] O campo dos direitos sociais, finalmente, está em contínuo movimento: assim como demandas de proteção social nasceram com a Revolução Industrial, é provável que o rápido desenvolvimento tecnológico e econômico traga consigo novas demandas, que hoje não somos capazes nem de prever. A Declaração Universal representa a consciência histórica que a humanidade tem dos próprios valores fundamentais na segunda metade do século XX. É uma síntese do passado e uma inspiração para o futuro [...] (BOBBIO, 2004, p. 33).

Depois do direito a frequentar a escola regular, os deficientes provavelmente terão outros direitos pelos quais lutar e conquistar. Por isso vivemos na era dos direitos, porque temos autonomia para lutar por eles e torná-los oficiais a partir da luta.

Como a base filosófica da Educação Inclusiva repousa na DUDH, o reconhecimento do direito universal à educação, mesmo que um aluno seja deficiente, traz consigo a visão de que os direitos humanos continuam sendo universais e indivisíveis e que na escola que contempla esse direito as diferenças são acolhidas e tratadas com equanimidade. De acordo com Brasil (2004, s.p.):

A ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social.



A citação anterior pertence a uma coleção do MEC. O volume utilizado foi: *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade: Fundamentação Filosófica*. A obra completa você encontra em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>>.

Em 2018, a DUDH completa 70 anos. Apesar de ter inspirado muitos documentos nacionais e internacionais, além de várias constituições, a declaração continua sendo um incentivo, uma inspiração e um instrumento de reivindicação dos direitos humanos. Isso significa que, mesmo 70 anos após a sua formalização, muitos direitos ainda não são respeitados em sua integralidade. Temos que reconhecer que mudanças nessa área nunca são simples ou sem resistência, mas ao mudarmos nosso foco e tornarmos nossa prática educativa diferente após nossas reflexões, seremos mais um tijolo na construção do ideal inclusivo.

3 PRECONCEITO

Logo após o estudo das nossas igualdades, garantidas pelos direitos reconhecidos na DUDH, passamos a estudar o preconceito. É este que determina como as pessoas ditas normais se aproximam das outras pessoas que por algum aspecto físico, religioso, racial ou étnico não são consideradas iguais a elas.

Conhecer as concepções e tratamentos destinados àqueles que possuem alguma deficiência nos faz enxergar que as relações estabelecidas ainda têm como pano de fundo o preconceito. Crochík (1997) afirma que preconceituosos, frente aos objetos de preconceito, agem de forma congelada, algo semelhante à paralisia momentânea que ocorre frente a um perigo real ou imaginário. O autor ainda coloca que o medo frente ao diferente é menos produto daquilo que não conhecemos, do que daquilo que não queremos em nós mesmos através dos outros.

Almeida (2004) nos diz que o contato com o diferente, além de trazer estranheza, tem um papel crucial na formação da própria identidade do preconceituoso. Para ele, a visão do “não eu” permite ao sujeito perceber do que se trata o “eu” e, a partir disso, estabelecer quem é e quem não é semelhante.

Por ser uma reação *a priori*, o preconceito pode ser encarado como um tabu que aciona um alarme de defesa sempre que alguém com as características que causam a angústia se apresenta. Crochík (1997) afirma que o preconceito é um mecanismo desenvolvido por uma pessoa para a sua defesa de ameaças imaginárias e que se constitui por um falseamento da realidade, isto é, o preconceito impede que o preconceituoso enxergue e interaja com a realidade. É como se o sujeito não precisasse se relacionar, pois por meio da elaboração das teorias em relação ao outro já se tem a certeza de como a interação acontecerá.

Em situações escolares, podemos identificar sinais de preconceito em vários âmbitos. Contra os negros, contra os mais pobres, contra quem tem uma religião diferente da maioria e, principalmente, contra os deficientes. Contra estes últimos a gama de reações pode ser muito grande, desde a rejeição no momento em que o aluno deficiente é inserido na sala, sob a alegação de que ele irá atrapalhar o desempenho dos demais, passando pelo isolamento e chegando à pressão para que ele deixe a sala. Isso tudo sem nenhum tipo de relação estabelecida, apenas baseado nas concepções preconceituosas.

Adorno (1995) se apega na questão de que se os fatores geradores do racismo e do preconceito são condições sociais, políticas e econômicas – condições objetivas por excelência –, não se pode esquecer que esse mesmo preconceito, como um sentimento vivido por um ser humano, é subjetivo. Assim, diante da impossibilidade de se mudar as condições objetivas da origem do preconceito, cabe à educação formar pessoas de maneira a atenuar as condições subjetivas de aparecimento dele, esta é, segundo o autor, a única possibilidade de que as pessoas façam resistência às ações preconceituosas.

Já pensou na nossa responsabilidade e no nosso poder, caro acadêmico? Como educadores, somos a mola propulsora da diminuição dos preconceitos neste mundo. Especificamente como profissionais da Educação Especial, temos muito o que trilhar nos caminhos que nos levam até a extinção dos preconceitos contra os deficientes.

O estudo da história das concepções e tratamentos destinados aos deficientes permite conhecer que as relações estabelecidas com eles ainda são pautadas pelo preconceito. Às formas mais explícitas associam-se outras não tão perceptíveis, veladas, mas que ainda assim mostram-se nocivas e contrárias à retirada das barreiras que prejudicam a inclusão de pessoas com deficiência em nossa sociedade.

Uma dessas formas de preconceito é evidenciada pelas ações assistencialistas e paternalistas, sob o disfarce do “bom samaritano”, ao afirmar que os deficientes devem ser acolhidos e cuidados. Os que levam essa visão adiante continuam dizendo que as deficiências trazem incompetência e impossibilidades que não são solucionáveis, ou seja, a concepção de deficiência não é muito diferente da que as pessoas explicitamente contrárias à inclusão têm, o que muda é o modo de agir em relação a elas.

Observamos então que, não é só a partir da hostilização aberta que se pode reconhecer o preconceito contra os deficientes. Atitudes que à primeira vista são reconhecidas como louváveis e acolhedoras das diferenças são carregadas dos mesmos sentimentos de inferioridade tidos por aqueles que negam, sem rodeios, a possibilidade ou a vontade de conviver com os deficientes.

Essas elaborações nos levam a pensar que a inclusão realizada a partir de justificativas legais ou de caridade, que é o modo como tem sido realizada em nossas escolas, pode ser um fator de aumento do preconceito em relação aos deficientes, uma vez que promove um contato desestruturado que tende a ressaltar o que de diferente e dificultoso há neste convívio, estigmatizando o aluno incluído.

Monteiro e Ventura (1997 apud MONTEIRO; CASTRO, 1997) realizaram uma pesquisa na qual, entre outras coisas, avaliaram a distância percebida entre uma criança em situação escolar regular e outra diferente. A pesquisa utilizou como sujeitos crianças de primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental que frequentavam escolas inclusivas e que já haviam convivido com colegas deficientes e crianças que frequentavam escolas de ensino segregado dos mesmos anos escolares.

Os resultados obtidos mostraram como o contato prévio com crianças com deficiências modificou as respostas. Foi questionado sobre a relação que as crianças poderiam ter com o suposto novo colega com deficiência. O estudo revelou que os alunos de escolas inclusivas precavidamente disseram que primeiro deveriam conhecer o novo colega para, posteriormente, decidir se ele seria ou não seu amigo, enquanto que os alunos de escolas de ensino segregado se colocavam numa posição menos reflexiva e reagiam “por princípio”, afirmando que devemos ser todos amigos.

É importante ressaltar que não existem soluções mágicas ou milagrosas. Seria ingênuo supor que o cumprimento de leis ou um contato desestruturado entre deficientes e não deficientes em uma escola que se diz inclusiva poderia acabar com séculos de segregação e preconceito.

Perguntamos: como se pode dar início a uma atitude realmente favorável em relação aos que têm uma deficiência e, conseqüentemente, à inclusão escolar? Para responder à pergunta, lançamos mão da posição de Adorno (1995), no texto *O que significa elaborar o passado*, o qual traz que a educação deve oferecer uma formação que visa à autonomia do educando de maneira a torná-lo consciente de seus próprios preconceitos, como uma maneira de evitar a manutenção de comportamentos alienados baseados nos pressupostos da intolerância. Assim, essa reflexão vislumbra na educação um caminho fundamental para a concretização da Educação Especial Inclusiva.

4 MODELO MÉDICO VERSUS MODELO SOCIAL DAS DEFICIÊNCIAS

Diferenciar o modelo médico do modelo social das deficiências está intimamente ligado à diferenciação entre integração e inclusão, termos e abordagens já vistos na Unidade 1 deste livro.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) (2011), deficiência é o termo usado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. Diz respeito à atividade exercida pela biologia da pessoa.

A OMS ainda dispõe de duas classificações de referência para os estados de saúde: a CID e a CIF. A Classificação Internacional de Doenças (CID) tem por objetivo criar uma codificação padrão para as doenças. Esta classificação possibilita que se identifique a doença de determinado paciente, assim como os sintomas, queixas e alterações fisiológicas do caso (DI NUBILA; BUCHALLA, 2008).

Já a Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF) leva em consideração a maneira como as pessoas vivenciam seus problemas de saúde e como podem ter uma melhora em suas condições de vida para que tenham uma vivência produtiva e enriquecedora. Esse modelo tem implicações tanto na legislação e políticas sociais a respeito da melhora dos cuidados com a saúde quanto na proteção aos direitos individuais e coletivos. Além disso, a CIF focaliza os aspectos sociais da deficiência e sugere um mecanismo para estabelecer o impacto que o ambiente traz para a funcionalidade da pessoa, como a ausência de rampas que impedem um cadeirante de acessar determinado edifício, a CIF indica as prioridades de intervenção para que a pessoa possa ter acesso ao local.

Por que é importante que como educadores saibamos disso? Porque, dependendo da classificação recebida, há a utilização do modelo médico ou do modelo social para classificar e, conseqüentemente, educar a deficiência de um aluno.

O modelo médico orienta que as pessoas com deficiência têm problemas físicos que precisam ser curados. Isto impele as pessoas com deficiência para o papel passivo de pacientes (HARRIS; ENFIELD, 2003 apud MELO, 2014).

Já o modelo social encara a deficiência como um resultado do modo como a sociedade se organiza. Se a sociedade não está bem organizada, as pessoas com deficiência enfrentam vários tipos de discriminação e barreiras à participação (HARRIS; ENFIELD, 2003 apud MELO, 2014).

Seguindo essa visão, o modelo médico da deficiência sustenta ideologicamente o paradigma da integração, já o modelo social da deficiência é o da inclusão (WERNECK, 2004).

FIGURA 1 – MODELO MÉDICO



FONTE: Disponível em: <https://autismoemtraducao.files.wordpress.com/2016/10/csm_5c-1_socialmodel_pt_7ee62ec202.jpg>. Acesso em: 13 dez. 2018.

Segundo Werneck (2004, p. 1), o modelo médico:

Representa o enfoque da deficiência como uma experiência do corpo que deve ser “combatida” com tratamentos na área da saúde. A cura completa dessa experiência é encarada como condição ideal para que pessoas com deficiência possam, finalmente, exercer seus direitos. O modelo médico parte da premissa implícita de que “quanto mais perto do bom funcionamento estiverem a visão, a audição, o intelecto e o sistema motor de uma pessoa, mais direitos ela vai adquirindo como cidadã”. Ainda segundo este modelo, quanto mais comprometido física, intelectual ou sensorialmente for uma criança, um adolescente ou adulto, menos direitos humanos e constitucionais ele ou ela pode ter e exercer. Sob a perspectiva do modelo médico, as lesões e as limitações são a única causa dos processos de discriminação enfrentados pelas pessoas com deficiência. Não importa a forma pela qual o meio ambiente lida com essas lesões e limitações. Assim, a sociedade estaria isenta de qualquer responsabilidade por atos e processos de discriminação, e por combatê-los e desconstruí-los.

Como podemos observar, o modelo médico tem íntima ligação com a normalização, um dos princípios norteadores da integração. Considerar o problema como pertencente apenas ao sujeito e dar a ele a responsabilidade de se tornar o mais normal possível para ocupar os espaços sociais é a própria definição de integração.

FIGURA 2 – MODELO SOCIAL



FONTE: Disponível em: <https://autismoemtraducao.files.wordpress.com/2016/10/csm_5c-1_socialmodel_pt_7ee62ec202.jpg>. Acesso em: 13 dez. 2018.

O modelo social, ao propor que a deficiência é a soma dos problemas do corpo com as barreiras impostas pela sociedade, possibilita entendê-la como uma construção conjunta entre as pessoas e a sociedade. A sociedade é incluída nessa soma porque se todas as barreiras forem quebradas, a desvantagem será anulada completa ou parcialmente (MELO, 2014). Novamente Werneck (2004, p. 2) nos auxilia a refletir, desta vez no modelo social:

Com a percepção de que a deficiência é sempre uma construção coletiva entre indivíduos e sociedade, ficou mais fácil entender que a reabilitação e os demais tratamentos médicos não devem prevalecer sobre outras medidas para garantir às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos humanos e constitucionais. No caso do Brasil, direitos como o da educação e o da participação nos processos decisórios das respectivas comunidades. Adotar o paradigma do modelo social não pressupõe o abandono da reabilitação e dos tratamentos médicos. Significa apenas provocar as famílias, os profissionais, o governo, a mídia e todos os outros setores da sociedade a entender que estes tratamentos, ainda que importantes, não devem se sobrepor à garantia de educação, emprego, cultura, lazer e vida independente para as pessoas com deficiência. Apenas quando todos esses acessos estiverem garantidos é que haverá distribuição equitativa de oportunidades. Por expandir e dar complexidade ao sentido do vocábulo deficiência, o modelo social fortalece as reflexões sobre o valor das diferenças individuais e traz o assunto para o contexto de diversidade, direitos humanos e sustentabilidade do sistema.

Com a discussão acima, fica facilmente identificável a relação entre o modelo social e a inclusão escolar. Para finalizar, transcrevemos aqui um quadro que faz um comparativo esquemático entre o modelo médico e o modelo social de abordagem das deficiências.

QUADRO 1 – MODELO MÉDICO X MODELO SOCIAL

MODELO MÉDICO	MODELO SOCIAL
A deficiência quando analisada sob o modelo médico se torna	A deficiência quando analisada sob o modelo social se torna
Um incidente isolado, individual e, no máximo, familiar.	Um tema de direitos humanos e de desenvolvimento inclusivo (conceito em construção que estuda as relações entre pobreza /desenvolvimento e deficiência).
Um caso médico e funcional a ser tratado, curado ou resolvido.	Um assunto de interesse público universal.
Uma interferência capaz de prejudicar a eficácia do trabalho dos professores das escolas de ensino regular.	Um valor agregado ao trabalho desenvolvido pelos professores das escolas de ensino regular.
Algo que vitimiza pessoas, impedindo-as de sobreviver e de se manter como adultas por outros meios além do assistencialismo governamental ou não governamental.	Um fator a mais para que uma pessoa adulta conquiste autonomia e se torne um sujeito de todo e qualquer direito, participando ativamente das decisões de sua comunidade e nação.
Uma “doença” que infelizmente atinge certas pessoas.	Um tema imprescindível na avaliação do impacto social dos programas para reduzir pobreza, garantir educação básica e bons níveis de empregabilidade para a população.
Um número a ser considerado em programas de reabilitação e/ou campanhas de prevenção de deficiência.	Uma estratégia para se lidar com qualquer forma de diversidade: regional, linguística, cultural, entre outras.
Um fardo oneroso para a sociedade.	Um pré-requisito para se pensar em políticas públicas inclusivas e formar novas coalizões intersetoriais.
Uma condição “anômala” que não se entrelaça com etnia, gênero ou religião.	Uma condição humana que se entrelaça com qualquer outra.
Um tema abordado pela mídia com ênfase apenas nos dias de celebrações relacionadas à deficiência.	Um tema que faz parte do dia a dia das redações, mobilizando a mídia como o fazem economia, cultura, esporte ou lazer.
Um fator que necessariamente prejudica o desenvolvimento de uma comunidade porque a deficiência reduz a capacidade produtiva das pessoas, impedindo-as de obter ganhos de qualquer natureza.	Um fator que só prejudica o desenvolvimento de uma comunidade se as pessoas com deficiência continuarem invisíveis, sem acesso a bens e serviços disponíveis.
Um assunto de política especial, raramente contemplado nas políticas públicas gerais.	Uma prioridade na abordagem dos problemas enfrentados pelas populações de risco.

FONTE: Werneck (2004, p. 16)

RESUMO DO TÓPICO 1

Neste tópico, você aprendeu que:

- Através do uso sistemático da filosofia, o educador estará melhor munido a buscar o que é mais apropriado para as diferentes situações educativas e novas alternativas educacionais que reflitam diferentes concepções sociais do público da Educação Especial.
- A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada pela ONU em 1948, tem a categoria de **resolução** e pode ser considerada o documento mais importante de proteção dos direitos humanos de toda a história, tendo influenciado as Constituições de numerosos países.
- O artigo 26 da DUDH trata especificamente do direito à educação e não se faz nenhuma alusão a quais crianças podem frequentar a escola. Ele é enfático ao afirmar que **TODA** pessoa tem direito à educação, sem distinção de nenhuma espécie.
- De acordo com as reflexões sobre os escritos de Norberto Bobbio, chegamos à conclusão de que depois do direito a frequentar a escola regular, entre outros, os deficientes provavelmente terão outros direitos pelos quais lutar e conquistar. Por isso vivemos na era dos direitos, porque temos autonomia para lutar por eles e torná-los oficiais a partir da luta.
- Do preconceito originam-se as maneiras como os seres humanos aproximam-se daqueles que, por um aspecto físico, religioso, racial ou étnico não são considerados iguais diante daquele que se depara com ele.
- Existe diferença entre o modelo médico e o modelo social de classificação das deficiências e suas relações, respectivamente, com a integração e a inclusão.



1 A DUDH traz em seu texto a possibilidade de interpretação de que a escola deveria evoluir para o paradigma inclusivo. Como podemos confirmar esta afirmação?

2 Estudar o preconceito esclarece alguns porquês da segregação e, por isso, nos dá pistas de como minimizar a intolerância e promover a inclusão. De acordo com o que aprendemos sobre preconceito, afirmamos:

I- O deficiente que afirma sofrer preconceito está assumindo uma postura vitimista da vida.

II- O ser humano é naturalmente preconceituoso, não há como evitar.

III- Cabe à educação formar pessoas que façam resistência a ações preconceituosas.

IV- Uma das formas de preconceito são atitudes assistencialistas e paternalistas, porque a concepção que têm de deficiência é a incapacidade.

Quais afirmações estão corretas?

- a) () I e II
- b) () II e III
- c) () III e IV
- d) () II e IV

2 Os Direitos Humanos são uma conquista relativamente recente se levarmos em consideração a história da humanidade. Qual das alternativas abaixo pode ser considerada correta de acordo com o que estudamos sobre os Direitos Humanos?

- a) () São inerentes às pessoas que nascem na América e na Europa, porque seus países concordam com a DUDH.
- b) () Não existe um conjunto definitivo de direitos humanos, eles estão em evolução e sempre relacionados com melhoras nas condições de vida das pessoas.
- c) () São os direitos à vida, à saúde e à educação. Deles não fazem parte o direito ao trabalho e à participação política.
- d) () São apenas aqueles que constam na DUDH, não podendo haver o acréscimo de outros direitos.

3 Sobre o modelo médico e o modelo social de classificação das deficiências, qual é a alternativa correta?

- a) () O modelo médico não é reconhecido pela OMS, enquanto que o modelo social é incentivado.
- b) () Tanto o modelo médico quanto o modelo social estão completamente equivocados, não havendo parâmetros para classificar as deficiências.

- c) () O modelo social não é reconhecido pela OMS, enquanto que o modelo médico é adotado internacionalmente.
- d) () Tanto o modelo médico quanto o modelo social são reconhecidos pela OMS. O modelo médico está vinculado à integração e o social à inclusão.

EDUCAÇÃO PARA TODOS E OS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

1 INTRODUÇÃO

Neste tópico, veremos o que implicou o conceito de Educação para Todos. Para isso visitaremos as Declarações de Jomtien (Tailândia), Dakar (Senegal) e Incheon (Coreia do Sul), que se sucedem na implantação deste conceito.

Estas três declarações se seguem uma à outra no tempo e ampliam gradativamente os direitos à inclusão e à equidade assegurados aos deficientes e outros grupos de pessoas discriminadas e postas à margem da escola e, por conseguinte, da sociedade.

Logo depois discutiremos sobre o paradigma da escola inclusiva e as implicações da adoção deste paradigma especificamente para a Educação Especial. Veremos que sob esta concepção, todas as crianças são bem-vindas à escola, na qual as diferenças são acolhidas e celebradas e cabe ao profissional da Educação Especial instruir os demais profissionais e remover as barreiras para facilitar a inclusão. Temos muito trabalho a fazer.

Vamos lá?

2 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PARA TODOS

O início do tema Educação para Todos se deu quando a educação foi tomada como um dos direitos humanos básicos, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Depois disso, em vários documentos esse direito foi reafirmado. Isso ocorreu na Convenção Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em 1966; na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a mulher, em 1979; na Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989, e em vários outros documentos relacionados aos direitos humanos.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos aconteceu na cidade de Jomtien, na Tailândia, no princípio do ano de 1990. Essa conferência foi preparada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O documento decorrente desta conferência, na qual participaram importantes organismos internacionais, como a UNESCO e a

UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), foi a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, um Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, cujo principal norteador foi que todos os seres humanos tenham acesso a um conjunto de conhecimentos básicos fundamentais a uma vida digna e a uma sociedade mais humana e mais justa. Sobre o evento promovido pela UNESCO, Dias e Lara (2008, p. 2) nos dizem:

As principais motivações para a realização da conferência, tanto econômicas e educacionais, são apresentadas no preâmbulo do documento. Ressalta que apesar de passados mais de 40 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento esse que afirma que “toda pessoa tem direito à educação”, na realidade a educação ainda não é de acesso para todos. Os dados levantados apontam que um grande índice de crianças, principalmente meninas, não tem acesso ao ensino primário e 960 milhões de adultos são analfabetos, dos quais dois terços são mulheres.

Depois de publicada, a Declaração Mundial de Educação para Todos foi aprovada e assinada por mais de 150 governos, cujos países concordaram em cumprir o compromisso. O documento estipulou objetivos e metas que deveriam ser cumpridos até 2015. Os referidos objetivos foram:

- Objetivo 1: Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, desassistidas e portadoras de deficiências.
- Objetivo 2: Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado "básico") até o ano 2000.
- Objetivo 3: Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencionada de uma amostra de idade determinada (por exemplo, 80% da faixa etária de 14 anos), alcance ou ultrapasse o padrão desejável de aquisição de conhecimentos previamente definido.
- Objetivo 4: Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000, a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país. Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres.
- Objetivo 5: Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade.
- Objetivo 6: Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante, por meio de todos os canais da educação – inclusive dos meios de comunicação de massa, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social, sendo a eficácia destas intervenções avaliada em função das mudanças de comportamento observadas (UNESCO, 1990).

Dez anos após a Declaração Universal de Educação para Todos, a Cúpula Mundial de Educação se reuniu em Dakar, no Senegal, quando foi formulado o *Marco de Ação de Dakar*.

Este documento, assinado por 164 países, além de renovar os compromissos firmados pela Declaração de Jomtien, avaliar e redimensionar as metas estabelecidas por ela, veio firmar um compromisso coletivo para a ação, com o objetivo de facilitar o alcance dos objetivos de Jomtien através de parcerias estabelecidas dentro de cada país, com o suporte de agências e instituições regionais e internacionais (UNESCO, 1990).

O Marco de Ação de Dakar apresentou seis objetivos a serem cumpridos por todos os países que assinaram o documento até 2015. Os objetivos foram:

1º Objetivo:

Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem.

2º Objetivo:

Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015.

3º Objetivo:

Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania.

4º Objetivo:

Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015.

5º Objetivo:

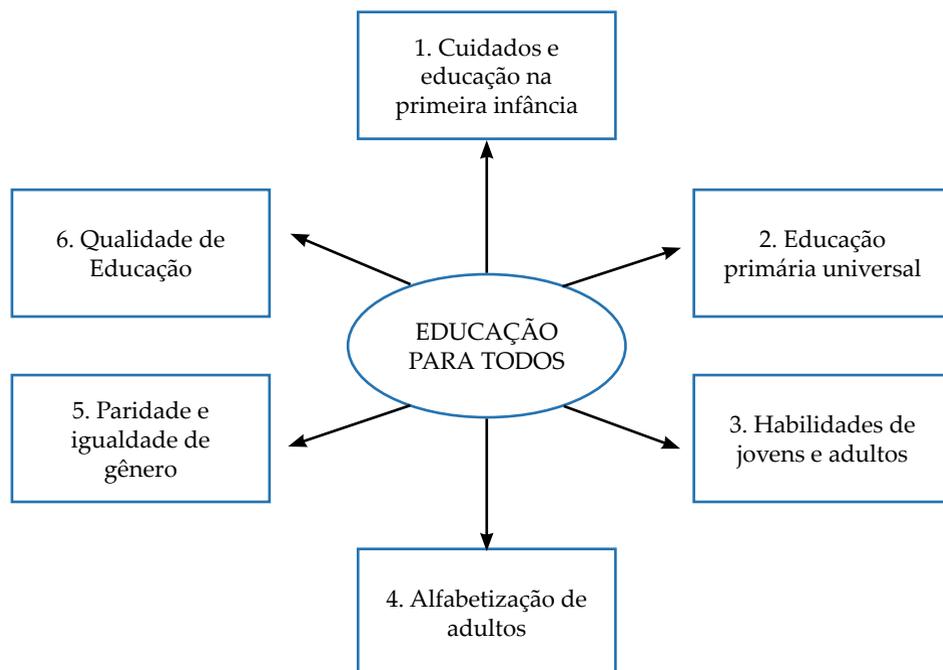
Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade.

6º Objetivo:

Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (UNESCO, 2000, s.p.).

Para resumir e facilitar o entendimento, analise a figura a seguir.

FIGURA 3 – RELATÓRIO EDUCAÇÃO PARA TODOS NO BRASIL



FONTE: Brasil (2014, s.p.)

Dando continuidade à agenda da Educação para Todos, em maio de 2015, na cidade de Incheon, Coreia do Sul, aconteceu o Fórum Mundial de Educação sob a organização da UNESCO. Estiveram presentes no fórum mais de 1.500 participantes, entre eles mais de 130 ministros da Educação de diversos países.

O objetivo desta reunião foi alinhar os novos compromissos que os países devem cumprir até 2030, na direção da Educação para Todos.

O fórum ocorrido na Coreia do Sul deu origem à Declaração de Incheon, que reitera a relevância da educação, classificando-a como o principal fomentador do desenvolvimento humano e dos países.

O fórum teve cinco temas principais, os quais foram contemplados na elaboração da Declaração de Incheon. São eles:

Direito à educação: assegurar educação equitativa e inclusiva de qualidade e aprendizagem ao longo da vida para todos até 2030.

Equidade na educação: acesso e aprendizagem equitativa, particularmente para meninas e mulheres, devem estar no centro da agenda pós-2015 para permitir o pleno potencial de todas as pessoas.

Educação inclusiva: uma educação inclusiva não apenas responde e se adapta a cada estudante, mas é relevante para a sociedade e para o respeito à cultura.

Educação de qualidade: educação de boa qualidade, provisionada por professores treinados e apoiados, é direito de todas as crianças, jovens e adultos, não privilégio de poucos.

Educação ao longo da vida: toda pessoa, em toda a etapa de sua vida deve ter oportunidades de educação ao longo da vida para adquirir conhecimentos e capacidades de que necessita para realizar suas aspirações e contribuir com suas sociedades (AÇÃO EDUCATIVA, 2015, s.p.).

O texto da Declaração de Incheon demonstra a intenção de propiciar uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa para todos entre os anos de 2015 e 2030. Ele ainda trata de inclusão, diversidade cultural, linguística e étnica. E ratifica que “a educação é um bem público, um direito humano fundamental e uma base para garantir outros direitos, essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Além disso, caracteriza a educação como o caminho para conquistar um emprego digno e erradicar a pobreza” (UNESCO, 2015, s.p.).

Assim podemos resumir os pontos principais dos três documentos globais que versam sobre a Educação para Todos:

1990 (JOMTIEM):

- Necessidades básicas de aprendizagem

2000 (DAKAR):

- Cuidados com a primeira infância
- Educação primária
- Habilidades de jovens e adultos
- Educação de jovens e adultos
- Paridade de gênero
- Qualidade

2015 (INCHEON)

- Universalização do acesso à educação básica
- Qualidade

Como podemos perceber, a Educação para Todos, embora preconizada desde a DUDH de 1948, ainda tem um longo caminho a percorrer. Tão longo que os próprios órgãos internacionais resolveram escalar os avanços, incentivar financiamentos internacionais e oferecer o passo a passo para que este direito humano fundamental seja universalizado.

Este trajeto não é nada simples e enquanto o ideal de Educação para todos não for atingido, não teremos atingido também a universalização da Educação Inclusiva. Este é o ideal pelo qual devemos lutar. Nas palavras de Victor Hugo (2012, p. 891) em *Os Miseráveis*: “Não há nada como um sonho para criar o futuro. Utopia hoje, carne e osso amanhã”.

3 PARADIGMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Tomando-se por pressuposto que a escola é o local preferencial para a educação das crianças, uma escola inclusiva deve se preparar para receber e acolher uma grande diversidade de crianças.

Com esta visão de escola, coloca-se em xeque o paradigma da segregação que havia dado conta do sistema educacional até aquele momento. Foi necessário, então, mudar o paradigma educacional para o paradigma inclusivo.

Uma mudança de paradigma não ocorre sem resistência, porque, geralmente, com a modificação se rompem os conhecimentos e os fazeres prévios, invalidando seus saberes. E não tem sido diferente com a educação inclusiva. Romper com a segregação e com a normalização é algo muito difícil e que, mesmo com respaldo legal, ainda terá muitas dificuldades em sua implantação cabal.

No paradigma da Educação Especial Inclusiva a escola deve ser responsável pelo desenvolvimento psicossocial dos alunos sem perder de vista que a escola deve preparar os alunos para que se tornem cidadãos conscientes. Observe que a escola deixa a condição de instituição que apenas dissemina os saberes produzidos pela humanidade (REBELO, 2011).

O novo paradigma que a escola inclusiva carrega consigo é que todas as crianças são bem-vindas à escola, e mais do que isso, em toda e qualquer atividade escolar, todas as crianças têm as mesmas oportunidades, sendo deficientes ou não.

Ao observarmos de perto, podemos chegar à conclusão de que a escola tradicional tem a intenção de igualar seus alunos. Ao contrário, a escola inclusiva, para além de reconhecer as diferenças entre os alunos, as ressalta e acolhe suas necessidades para que as oportunidades de convivência e aprendizado sejam equiparadas, ou seja, o norte da escola inclusiva são as diferenças, enquanto o norte da escola tradicional é a igualdade.

Observamos assim um rompimento radical com os paradigmas da escola tradicional. Aceitar e ressaltar as diferenças não é o mesmo que celebrar a deficiência, é, na verdade, conhecer tão profundamente cada aluno que se reconheça formas de fortalecer suas potencialidades de maneira a minimizar as dificuldades trazidas pela condição daquele aluno.

O paradigma da inclusão só passará a vigorar no momento em que, mais do que reconhecer e aceitar as diferenças no mesmo espaço social, no caso a escola, a comunidade escolar consiga respeitá-las e valorizá-las. Para isso é necessário que se rompa definitivamente com os paradigmas anteriores para que a concepção que se tem de pessoa deficiente possa mudar definitivamente.

Perrenoud (2000 apud REBELO, 2011) reitera que a educação inclusiva é um acordo em que a escola é levada por novas políticas pedagógicas e organizacionais, e a partir dessas novas políticas, abre-se à comunidade. Desta forma, não só a escola é obrigada a mudar suas atitudes, mas toda a sua comunidade e, pelo efeito dominó, toda a sociedade.

Sob esta visão podemos pensar que as mudanças sociais em relação à inclusão dos deficientes começam na escola. É ela o ponto de partida para que os deficientes tenham lugar na sociedade em equanimidade com as demais pessoas. Abrir, receber e acolher da maneira mais inclusiva possível um deficiente na escola regular é, como educadores especiais, a nossa maneira de lutar pela causa dos deficientes.

Vimos, por todas as unidades deste livro, que a educação inclusiva no Brasil, embora já fizesse suas primeiras aparições na década de 1980, tomou corpo no princípio dos anos 1990, logo após a discussão dos direitos sociais que a Constituição de 1988 suscitou, que deram voz aos pedidos e necessidades de grupos excluídos até então (GLAT; FERNANDES, 2005).

É justamente nessa nova postura da escola e das mudanças a serem implantadas que está o papel da educação especial no favorecimento do novo paradigma.

A educação especial, que durante muito tempo atuou como um sistema educacional paralelo e vinculado unicamente ao atendimento de alunos com algum tipo de deficiência, teve seu modelo questionado e passou a ter sua prática voltada para a busca de alternativas pedagógicas para que os alunos deficientes possam ser inseridos na escola regular, o que é recomendado pelo artigo 208 da nossa Constituição Federal. Segundo Glat e Fernandes (2005, p. 38-39), no novo paradigma:

O conceito de escola inclusiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC-SEESP, 1998), implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois, numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade. Porém, para oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, inclusive os portadores de necessidades especiais, a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se, enfim, adaptar-se. “Inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica”.

[...]

Neste contexto é que se descortina o novo campo de atuação da Educação Especial. Não visando importar métodos e técnicas especializados para a classe regular, mas sim, tornando-se um sistema de suporte permanente e efetivo para os alunos especiais incluídos, bem como para seus professores. Como mencionado, a Educação

Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos.

Podemos concluir, assim, que a mudança para o paradigma inclusivo implica em mudança de posturas e posições e, especialmente, no modo de atuar na Educação Especial.

RESUMO DO TÓPICO 2

Neste tópico, você aprendeu que:

- O início do tema Educação para Todos se deu quando a educação foi tomada como um dos direitos humanos básicos, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948.
- A Conferência Mundial sobre Educação para Todos aconteceu na cidade de Jomtien, na Tailândia, no princípio do ano de 1990. Ela deu origem à *Declaração Mundial de Educação para Todos*, um Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, cujo principal norteador foi que todos os seres humanos tenham acesso a um conjunto de conhecimentos básicos fundamentais a uma vida digna e a uma sociedade mais humana e mais justa.
- Dez anos após a Declaração Universal de Educação para Todos, a Cúpula Mundial de Educação se reuniu em Dakar, no Senegal, e formulou o *Marco de Ação de Dakar*. Este marco preocupou-se especialmente com: cuidados com a primeira infância, educação primária, habilidades de jovens e adultos, educação de jovens e adultos, paridade de gênero e qualidade.
- A Declaração de Incheon fala especificamente que um de seus objetivos é a Educação Inclusiva. Os demais objetivos são: **direito à educação, equidade na educação, educação de qualidade e educação ao longo da vida**.
- Ao estudarmos o paradigma da educação inclusiva definimos, inicialmente, **Paradigma** como um padrão a ser seguido. Um modelo de ação a ser adotado em determinadas situações, uma reunião de princípios, originários de uma teoria ou estudo científico que forma **padrões ou modelos a serem seguidos**, servindo de exemplos para pesquisas futuras.
- O novo paradigma que a escola inclusiva carrega consigo é que todas as crianças são bem-vindas à escola, e mais do que isso, em toda e qualquer atividade escolar, todas as crianças têm as mesmas oportunidades, sendo deficiente ou não.
- A educação especial, que durante muito tempo atuou como um sistema educacional paralelo e vinculado unicamente ao atendimento de alunos com algum tipo de deficiência, teve seu modelo questionado e passou a ter sua prática voltada para a busca de alternativas pedagógicas para que os alunos deficientes possam ser inseridos na escola regular, o que é recomendado pelo artigo 208 da nossa Constituição Federal.
- O novo campo de atuação da educação especial não importa métodos e técnicas especializados para a classe regular, mas torna-se um sistema de suporte permanente e efetivo para os alunos especiais incluídos, bem como para seus professores.



1 Por que a implantação da inclusão tem encontrado resistência em nossas escolas?

2 Qual é o papel da Educação Especial no favorecimento do paradigma inclusivo?

- a) () Ter sua prática voltada para a busca de alternativas pedagógicas para que os alunos deficientes possam ser inseridos na escola regular.
- b) () Ter sua prática questionada, porque na educação especial o aluno deficiente é sempre segregado.
- c) () Ter sua prática abandonada, porque a educação especial sempre se manifestou contrária ao paradigma inclusivo.
- d) () Ter sua prática voltada aos cuidados clínicos, já que dentro da escola inclusiva não há mais espaço para a educação especial.

3 Na agenda da Educação para Todos já existem três declarações internacionais muito importantes. São elas:

- a) () Declaração de Jomtien, Declaração Universal dos Direitos Humanos e Declaração de Salamanca.
- b) () Declaração de Salamanca, Declaração da Guatemala e Declaração de Incheon.
- c) () Declaração de Jomtien, Declaração de Dakar e Declaração de Incheon.
- d) () Declaração de Dakar, Declaração Universal dos Direitos humanos e Declaração de Jomtien.

4 Sobre a frase: O norte da escola inclusiva são as diferenças, enquanto o norte da escola tradicional é a igualdade. Podemos dizer:

- a) () Na escola tradicional se trata todos os alunos igualmente, enquanto que na inclusiva os professores fazem diferença.
- b) () A busca da escola tradicional é que todos os alunos sejam iguais para que possam ser ensinados, enquanto que na escola inclusiva as diferenças são respeitadas e acolhidas.
- c) () Na escola tradicional busca-se trabalhar de maneira igual com todos os alunos, enquanto que na inclusiva não existe igualdade.
- d) () A escola inclusiva busca as diferenças para igualá-las, enquanto a escola tradicional só ensina os iguais.

CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA INCLUSIVA

1 INTRODUÇÃO

Neste tópico, falaremos sobre importantes características da escola inclusiva. Geralmente, estas características não estão contidas na legislação porque são internas e inerentes à visão de educação e inclusão que a comunidade escolar e o professor têm.

Falaremos inicialmente sobre pertencimento, flexibilidade e acessibilidade. Fatores indissociáveis da inclusão, já que sem eles, mesmo que alunos com e sem deficiência estiverem matriculados numa mesma classe regular, a inclusão não acontece.

Finalizando, discutiremos a avaliação na Educação Especial Inclusiva, suas concepções, seus aspectos e seus principais objetivos.

2 PERTENCIMENTO, FLEXIBILIDADE E ACESSIBILIDADE

A escola inclusiva tem características únicas e fundamentais cujas bases não se limitam aos muros da escola. A inclusão não é apenas um movimento educacional, para que ela exista é necessária a mobilização de toda a sociedade, é somente através da inclusão social que se pode construir uma sociedade mais justa e consciente.

Inclusão é o processo social pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social institui, então, um processo bilateral no qual as pessoas ainda excluídas, e a sociedade, buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 1997, p. 41 apud OLIVEIRA, 2008).

A partir deste contexto mais amplo, uma escola pode ser chamada de inclusiva quando assegura a participação de todo aluno, baseando-se na igualdade de direitos e oportunidades a todos, visando o máximo desenvolvimento de cada um.

A condição primordial da escola inclusiva causou um certo desconforto nas escolas tradicionais para receber os alunos que ela desconhecia. Houve um movimento interno nas escolas que afirmavam não estarem preparadas para essa missão. As escolas queriam mais, queriam garantias de que tudo ocorreria do jeito

planejado, e o que vimos acontecer foi uma segregação dentro da própria escola regular, já que a matrícula nela estava garantida por respaldo legal. Paganelli (2017, s.p., grifos nosso) nos adverte que:

Tal garantia não indica que a escola saberá, de antemão, como fazer isso. Até porque isso nem seria possível. Durante muito tempo, acreditava-se que era possível generalizar pessoas e, assim, padronizar estratégias terapêuticas e pedagógicas a partir de um mesmo quadro diagnóstico. Atualmente, já sabemos, por experiência, que essa noção é no mínimo simplista. Ainda que apresentem pareceres diagnósticos absolutamente iguais, duas pessoas podem reagir às mesmas intervenções de maneiras (bem) diferentes, ou seja, a ideia do preparo prévio nada mais é que um mito.

Não há “receitas prontas” nesse sentido. O ativo é a presença, ou seja, a escola não tem mesmo como saber, antecipadamente, como proceder com uma criança ou adolescente com base em seu diagnóstico. E isso não se aplica somente a pessoas com alguma deficiência, já que a diferença é própria da condição humana. O processo de aprendizagem de cada estudante é singular.

Então, como vimos, inclusão é algo que se aprende a fazer, fazendo. É na especificidade de cada caso, na descoberta do que facilita ou não o aprendizado de cada aluno que se constrói uma escola inclusiva, que além de ser direito de todos, se isenta de qualquer generalização no tratamento de seus alunos.

[...] o preparo do professor no contexto da educação inclusiva é o resultado da vivência e da interação cotidiana com cada um dos educandos, com e sem deficiência, a partir de uma prática pedagógica dinâmica que reconhece e valoriza as diferenças. Não há especialização capaz de antever o que somente no dia a dia poderá ser revelado (PAGANELLI, 2017, s.p.).

Obviamente que o professor poderá contar com o apoio da Educação Especial e dos especialistas, como fonoaudiólogos, fisioterapeutas, intérpretes de Libras e outros tantos que podem se fazer necessários durante o estabelecimento de uma estratégia de ensino que seja eficaz para determinado aluno, mas lembremos que as intervenções são singulares, que um novo aluno, com o mesmo diagnóstico, pode precisar de estratégias bem diferentes do primeiro.

Segundo Coll, Palacios e Marchesi (1995), a igualdade na educação só é conseguida quando há uma diferenciação da oferta de possibilidades educativas para cada aluno, jamais com uma oferta padronizada em que todos devem aprender da mesma maneira e através da mesma abordagem.

Por esses motivos, a inclusão produz mudanças definitivas na educação, não se trata mais de elaborar um plano e aplicá-lo com o objetivo de que todos aprendam. Na inclusão, o aluno não é mais do professor – ele é aluno da escola –, que deve contar com toda a sua comunidade, as famílias e os recursos técnicos e tecnológicos para que cada um possa apresentar o máximo de seu potencial a partir do respeito ao seu estilo quanto ao seu ritmo de aprendizagem (MANTOAN, 1997).

A partir do conhecimento sobre do que se trata uma escola inclusiva, podemos resumir suas funções em três vertentes diferentes: pertencimento, flexibilidade e acessibilidade.

Apesar das três características serem indissociáveis, nos aproximaremos de cada uma separadamente. Sobre acessibilidade já falamos neste livro, na Unidade 2. Nos deteremos agora a refletir sobre o pertencimento e a flexibilidade na escola inclusiva.

Se há um sentimento que deve estar presente numa escola inclusiva é o de pertencimento. Este sentimento deve ultrapassar teorias e legislação e estabelecer-se como uma realidade vivenciada por todos da comunidade escolar.

O fato de muitos alunos pertencerem à mesma sala, dentre eles alguns com deficiências, não significa por si só que ali seja um ambiente inclusivo dentro de uma escola inclusiva. Para além de frequentarem o mesmo ambiente e até mesmo de terem igualdade de oportunidades para que manifestem seu máximo talento. Segundo Bonilha (2014, s.p.), o pertencimento é a chave para a inclusão. Segundo a autora:

O sentido de pertencimento se faz presente quando cada indivíduo é aceito e reconhecido, respeitando-se suas características físicas, sensoriais, psicológicas e espirituais. A inclusão, nesta perspectiva, passa pela identificação de que as diferenças estão igualmente distribuídas entre as pessoas, não havendo seres humanos “mais diferentes” do que outros. A inclusão não admite qualquer diferenciação entre os indivíduos, por se ter a convicção de que todos são igualmente diferentes. Uma pessoa com deficiência, por exemplo, não está verdadeiramente incluída em uma sala de aula, quando, mesmo frequentando a classe junto com os demais alunos, continua a ser vista e tratada como um “estudante especial”. O destaque, a distinção e a segregação, ainda que enraizados a priori em uma intenção positiva, são contraditórios aos parâmetros da inclusão na medida em que provocam no indivíduo um sentimento de separação e de não pertencimento ao seu ambiente.

Bonilha (2014) conclui que todos os personagens contribuem para a construção de um espaço inclusivo e em igualdade de condições. Todos devem se responsabilizar pelo ambiente, deficientes e não deficientes. E para que todos se sintam representados, as regras do local devem ser constituídas com a participação de todos. A inclusão é muito mais do que receber todos no mesmo local, ela se baseia num real pertencimento sem que haja exigências ou diferenciações de qualquer espécie.

Ao se reconhecer e ser reconhecido como pertencente à escola e à classe, o aluno com deficiência pode exercer tarefas significativas para o grupo, e por exercer essas atividades, ele novamente se reconhece e é reconhecido como útil e importante. Há uma retroalimentação desse ciclo virtuoso em que todos exercem suas responsabilidades e todos ganham com a inclusão.

Uma vez que a visão mais compartilhada de deficiente é que ele não pode produzir ou contribuir, ocupar um espaço em que desempenhe suas atribuições ao máximo e contribua com o grupo gera um bem-estar em todos os envolvidos. A este bem-estar chamamos de pertencimento. E é só desta maneira que a inclusão pode se estabelecer tanto na escola quanto na sociedade em geral. A publicação denominada *Educação Especial: Tendências Atuais* traz:

Como diz Rego (1995), a escola deve ser um espaço para as transformações, as diferenças, o erro, as contradições, a colaboração mútua e a criatividade. Dessa forma, precisamos de uma escola que não tenha medo de arriscar, que tenha muita coragem para criar e questionar o que está estabelecido, em busca de rumos inovadores, necessários à inclusão. Como diz Mantoan (1997): "Cabe à escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos e exigir dela uma transformação". A inclusão na escola seria, então, o processo pelo qual a própria escola adapta-se, transforma-se para poder inserir em suas classes regulares crianças e jovens portadores de deficiência que estão em busca de seu pleno desenvolvimento e exercício da cidadania (REGO, 1995; MANTOAN, 1997 apud BRASIL, 1999, p. 15).

E o que mais poderíamos esperar de uma escola que se propõe a oferecer igualdade de oportunidades a todos os alunos?

Goffredo (1991 apud BRASIL, 1999, p. 44) traduz nossa visão do que é uma escola inclusiva e a flexibilidade que ela deve trazer consigo para que seus ideais se estabeleçam:

A escola, para que possa ser considerada um espaço inclusivo, precisa abandonar a condição de instituição burocrática, apenas cumpridora das normas estabelecidas pelos níveis centrais. Para tal, deve transformar-se num espaço de decisão, ajustando-se ao seu contexto real e respondendo aos desafios que se apresentam. O espaço escolar, hoje, tem de ser visto como espaço de todos e para todos. Este novo desenho da escola implicará a busca de alternativas que garantam o acesso e a permanência de todas as crianças e adolescentes no seu interior. Assim, o que se deseja, na realidade, é a construção de uma sociedade inclusiva compromissada com as minorias, cujo grupo inclui os portadores de necessidades educativas especiais.

Se refletirmos bem, a escola existe em função do aluno e não o contrário. Se um aluno não conseguiu chegar ao aprendizado de conhecimentos e habilidades que a escola se propôs a dar por estar engessada em seus métodos e abordagens, significa que a escola não cumpriu sua função (BRASIL, 1999).

“O sucesso dos alunos não pode depender de sua capacidade de se adaptar aos códigos existentes dentro dela. Essa é a caracterização da cultura do fracasso. As crianças com carência social e cultural são vistas como incapazes de aprender e avançar dentro de uma escola acabada e perfeita, que se julga imune a qualquer avaliação” (BRASIL, 1999, p. 49).

É disso que se trata, a flexibilidade deve ser utilizada para que as barreiras à aprendizagem sejam removidas, para todos e para cada um dos alunos de maneira particular. O professor deve conhecer tanto as características da aprendizagem quanto as características do aprendiz, e estas últimas não podem ser confundidas com um diagnóstico. Para que as barreiras sejam efetivamente removidas, há uma questão de mudança de identidade do professor. Eles precisam se identificar como “profissionais da aprendizagem” e abandonar a função estática de “profissionais do ensino” (MEC, 1999).

Em 2006, o MEC, sob a batuta da Secretaria de Educação Especial, elaborou uma publicação denominada *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*. Nesta publicação há recomendações sobre flexibilidade no programa de estudos. São elas:

- O currículo deve ser adaptado às necessidades das crianças, e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com habilidades e interesses diferentes.
- Crianças com necessidades educacionais especiais devem receber apoio instrucional adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudos diferente. O princípio norteador será o de providenciar, a todas as crianças, a mesma educação e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram.
- A aquisição de conhecimento não é apenas uma simples questão de instrução formal e retórica. O conteúdo do ensino deve atender às necessidades dos indivíduos, com o objetivo de torná-los aptos a participar plenamente no desenvolvimento. O ensino deve ser relacionado às próprias experiências dos alunos e com seus interesses concretos, para que assim se sintam mais motivados.
- Para que o progresso da criança seja acompanhado, as formas de avaliação devem ser revistas. Avaliação formativa deverá ser incorporada no processo educacional regular, no sentido de manter alunos e professores informados do grau de aprendizagem alcançado, bem como identificar as dificuldades presentes, para auxiliar os alunos a superá-las.
- A alunos com necessidades educacionais especiais deverá ser dispensado apoio contínuo, desde a ajuda mínima, nas classes comuns, até a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico, na escola, ampliando-os, quando necessário, para receber a ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo.
- Quando necessário, dever-se-á recorrer a ajudas técnicas apropriadas e exequíveis, para se obter uma boa assimilação do programa de estudos e facilitar a comunicação, a mobilidade e a aprendizagem. As ajudas técnicas tornar-se-ão mais econômicas e eficazes, quando vindas de um centro comum em cada localidade, no qual se disponha de conhecimentos técnicos, para ajustá-las às necessidades individuais e mantê-las atualizadas.
- Pesquisas regionais e nacionais devem ser desenvolvidas para a elaboração de tecnologia de apoio apropriado à educação especial. Os países que ratificaram o Acordo de Florença deverão ser instados a usar tal instrumento, para facilitar

a livre circulação de materiais e equipamentos relacionados às necessidades das pessoas com deficiências. Da mesma forma, Estados que ainda não tenham aderido ao Acordo, ficam convidados a assim fazê-lo para que se facilite a livre circulação de serviços e bens de natureza educacional e cultural.



No documento *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*, publicado pelo MEC, há um capítulo inteiro destinado à discussão de adaptações curriculares, da página 59 a 81. Leia e perceba mais uma característica de flexibilidade da escola inclusiva. O documento encontra-se no link: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf>.

Ao tratarmos de flexibilidade em educação inclusiva, não podemos deixar escapar a questão da avaliação, seus procedimentos e suas atribuições. Falaremos sobre este assunto a seguir.

3 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

O que significa avaliar? Um dos significados atribuídos ao termo avaliar refere-se ao cálculo, dar valor a algo.

Será que o educador, ao avaliar seus alunos, tem como perspectiva determinar o valor dos estudantes ou do conteúdo que demonstraram ter aprendido? Esperamos que no século XXI esta visão de avaliação já tenha sucumbido. O professor Marco Aurélio da Silva (s.d., s.p.), em seu artigo para a revista *Nova Escola*, escreve que:

A avaliação é um processo natural que acontece para que o professor tenha uma noção dos conteúdos assimilados pelos alunos, bem como saber se as metodologias de ensino adotadas por ele estão surtindo efeito na aprendizagem dos alunos.

[...]

Avaliação não deve ser somente o momento da realização das provas e testes, mas um processo contínuo e que ocorre dia após dia, visando à correção de erros e encaminhando o aluno para aquisição dos objetivos previstos. Nesse sentido, a forma avaliativa funciona como um elemento de integração e motivação para o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação é um processo atualmente entendido não só como o resultado dos testes e provas, mas também os resultados dos trabalhos e/ou pesquisas que os alunos realizam.

[...]

O importante é entender que avaliar não consiste somente em fazer provas e dar nota, avaliar é um processo pedagógico contínuo, que ocorre dia após dia, buscando corrigir erros e construir novos conhecimentos.

Isso posto, percebemos que avaliar é muito mais que quantificar o valor de um aluno ou verificar o quanto ele aprendeu de determinado conteúdo já ministrado. É verificar se a metodologia utilizada pelo professor é a mais adequada para cada aluno, buscar novas alternativas para que o aluno em dificuldades tenha as mesmas oportunidades de aprender do que os outros, que já o fizeram satisfatoriamente.

Na educação inclusiva o mais importante é considerar todos os aspectos e modificá-los, quando necessário, para favorecer a aprendizagem e todos e de cada aluno.

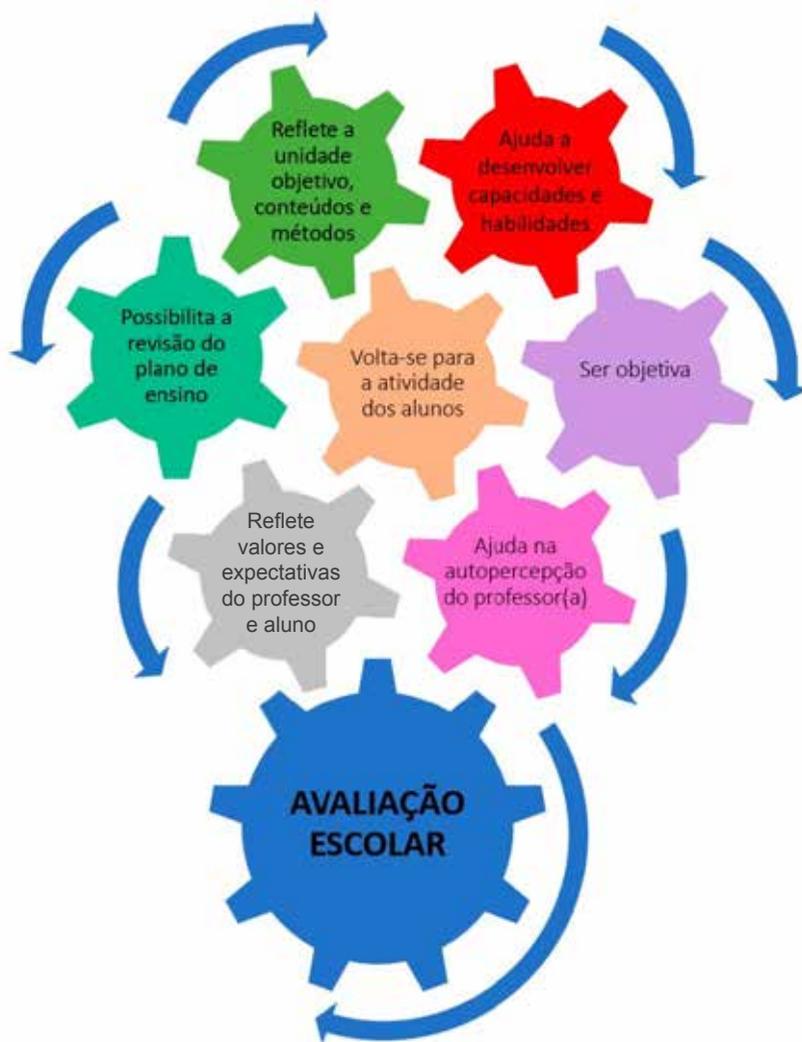
Em linhas gerais, a avaliação feita em **escolas não inclusivas** constitui uma etapa estanque, posterior às etapas de ensino e de aprendizagem, culminando com a etapa de classificação dos alunos. Na etapa de ensino, os professores colocam-se à frente dos alunos e expõem a matéria, falando a maior parte do tempo e, às vezes, escrevem na lousa; e os alunos ficam ouvindo, concentrados, enquanto anotam em seus cadernos toda a matéria exposta. Na etapa da aprendizagem, os alunos fazem os exercícios em classe, mostram as lições feitas em casa e participam do desenvolvimento de projetos etc. Na etapa da avaliação, ao final de cada unidade e de cada bimestre, os professores submetem os alunos a **provas, exames ou testes para avaliar o quanto os alunos aprenderam ou deixaram de aprender** (SASSAKI, 2017, s.p., grifos nossos).

Na mesma entrevista, abordando agora a avaliação em escolas inclusivas, Sasaki (2017, s.p.) afirma:

Por outro lado, nas **escolas inclusivas**, a avaliação do desempenho escolar tem características bastante diferentes. As avaliações são **contínuas** (simultaneamente aos processos de aprendizagem e de ensino), baseadas em **inúmeras fontes** (para obtenção de informações sobre o desempenho dos alunos), **realimentativas** (fornecem pistas para corrigir estratégias de ensino e de aprendizagem) e **includentes** (objetivam manter incluídos todos os alunos na sua turma até o término da escolarização).

Na concepção inclusivista da avaliação, o seu objetivo principal não é mais promover ou reter o aluno, ela é tão fundamental à aquisição do conhecimento quanto quaisquer outras etapas do processo de ensino-aprendizagem, e seus resultados terão como objetivo principal o planejamento do trabalho do professor.

FIGURA 4 – ENGRENAGENS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR NA ESCOLA INCLUSIVA



FONTE: Disponível em: <[http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/wp-content/uploads/2017/04/Processo-de-Avaliacao-do\(a\)-Aluno\(a\)-Surdo\(a\)2.jpg](http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/wp-content/uploads/2017/04/Processo-de-Avaliacao-do(a)-Aluno(a)-Surdo(a)2.jpg)>. Acesso em: 6 abr. 2018.

Como mostra a figura anterior, todas as etapas constituem uma única engrenagem e, no final, o objetivo a ser perseguido é que todo aluno pertencente à turma aprenda de acordo com suas possibilidades a partir da oferta de condições equânimes. A Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva preconiza que:

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto as possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve

criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (BRASIL, 2008, p. 11).

Desta maneira, verificamos que é o princípio de inclusão que regula a prática pedagógica. Ele assegura a determinados estudantes uma avaliação adaptada às suas necessidades, já que, independentemente de suas condições, cada aluno tem direito às mesmas oportunidades.

Sartoretto e Bersch (2017, s.p.) indicam o que deve ser abandonado dos trâmites tradicionais de avaliação numa escola inclusiva:

[...] é imprescindível a criação de uma nova cultura sobre aprendizagem e avaliação, uma cultura que elimine:

- O vínculo a um resultado previamente determinado pelo professor.
- O estabelecimento de parâmetros com os quais as respostas dos alunos são sempre comparadas entre si, como se o ato de aprender não fosse individual.
- O caráter de controle, adaptação e seleção que a avaliação desempenha em qualquer nível.
- A lógica de exclusão, que se baseia na homogeneidade inexistente.
- A eleição de um determinado ritmo como ideal para a construção da aprendizagem de todos os alunos.

A autora complementa oferecendo razões para o abandono dos referidos pressupostos:

Numa escola onde a avaliação ainda se define pela presença das características acima certamente não haverá lugar para a aceitação da diversidade como inerente ao ser humano e da aprendizagem como processo individual de construção do conhecimento. Numa educação que parte do falso pressuposto da homogeneidade não há espaço para o reconhecimento dos saberes dos alunos, que muitas vezes não se enquadram na lógica de classificação das respostas previamente definidas como certas ou erradas (SARTORETTO; BERSCH, 2017, s.p.).

E isso é para se levar como máxima: a escola que busca homogeneidade, em qualquer etapa do processo de ensino-aprendizagem, não pode mesmo levar o nome de inclusiva.

Outra questão importante que não podemos esquecer é que a avaliação é diferente de um diagnóstico. O resultado da avaliação é sempre provisório, ele provavelmente será diferente da avaliação anterior e da próxima. Conforme há adaptação do aluno às estratégias de avaliação às quais é submetido e, principalmente, conforme vai avançando na aprendizagem, uma vez que lhes são oferecidas as oportunidades necessárias, a perspectiva é de que seus resultados sejam cada vez melhores.

Avaliar a performance dos alunos necessita da mediação dos professores e dela se originam descrições detalhadas e qualitativas, os números de erros e acertos causam pouco impacto na avaliação, o foco está na percepção de onde

o aluno tem mais facilidade ou mais dificuldade. Se a dificuldade é relacionada ao conteúdo ou ao tipo de questão dada. Se há necessidade de reforço em algum conteúdo. Enfim, os relatórios de avaliação serão a matéria-prima para conhecer o modo de aprender de cada aluno e a adaptação de estratégias de ensino para que sejam mais adequadas a ele. Somente desta maneira a escola será capaz de garantir o progresso do estudante, seja ele deficiente ou não.

Com esse novo olhar é possível chegarmos à conclusão de que a avaliação comprometida com a inclusão deixa de ter somente o caráter de aferir o aprendizado e passa a ser instrumento também para a prática docente. Respeitar o potencial de cada aluno e avaliá-lo para melhor definir seu plano de aprendizagem é útil e positivo a todos os alunos e não apenas àqueles com deficiência. A isso se soma a possibilidade de constante retificação da prática pedagógica.

A respeito desta nova posição que o professor deve tomar diante da avaliação, Sartoretto e Bersch (2017, s.p.) nos advertem:

De qualquer modo, a avaliação como processo que contribui para investigação constante da prática pedagógica do professor que deve ser sempre modificada e aperfeiçoada a partir dos resultados obtidos não é tarefa simples de ser conseguida. Entender a verdadeira finalidade da avaliação escolar só será possível quando tivermos professores dispostos a aceitar novos desafios, capazes de identificar nos erros pistas que os instiguem a repensar seu planejamento e as atividades desenvolvidas em sala de aula e que considerem seus alunos como parceiros, principalmente aqueles que não se deixam encaixar no modelo de escola que reduz o conhecimento à capacidade de identificar respostas previamente definidas como certas ou erradas.

Nós, profissionais da Educação Especial, temos papel fundamental no estabelecimento dessa nova visão sobre as funções do que é avaliar para os professores regulares. É nossa atribuição, também, auxiliar esses professores com alternativas e adaptações que possibilitem a melhor performance possível de cada aluno, de acordo com as condições que apresenta.

Muitas vezes, atitudes simples e fáceis de serem executadas mudam totalmente o resultado da avaliação de um mesmo aluno referente ao mesmo conteúdo. A depender das dificuldades dele, podemos sugerir algumas adaptações como estas: leitura da prova em voz alta para o aluno; levar o aluno a um local isolado e tranquilo para a realização do teste, o aluno dita as respostas da prova para alguém; explicar as questões de maneiras diferentes da pergunta da prova, utilização de letras ampliadas, divisão e aplicação do teste em vários períodos.

Há também casos que necessitam de adaptações mais complexas e especializadas, como o uso de Libras ou braile, utilização de sistemas de computador sofisticados e uso de equipamentos específicos, mas a falta desses recursos não impede muitos alunos de realizarem suas avaliações da melhor maneira possível.

Sartoretto e Bersch (2017, s.p.) fazem uma importante reflexão sobre as mudanças de olhar por parte do professor e da escola, que devem advir de uma avaliação inclusiva:

Pensando assim, temos que fazer uma opção pelo que queremos avaliar: produção ou reprodução. Quando avaliamos reprodução, com muita frequência, utilizamos provas que geralmente medem respostas memorizadas e comportamentos automatizados. Ao contrário, quando optamos por avaliar aquilo que o aluno é capaz de produzir, a observação, a atenção às respostas que o aluno dá às atividades que estão sendo trabalhadas, a análise das tarefas que ele é capaz de realizar fazem parte das alternativas pedagógicas utilizadas para avaliar. Vários instrumentos podem ser utilizados, com sucesso, para avaliar os alunos, permitindo um acompanhamento do seu percurso escolar e a evolução de suas competências e de seus conhecimentos [...].

FIGURA 5– EU SOU ASSIM

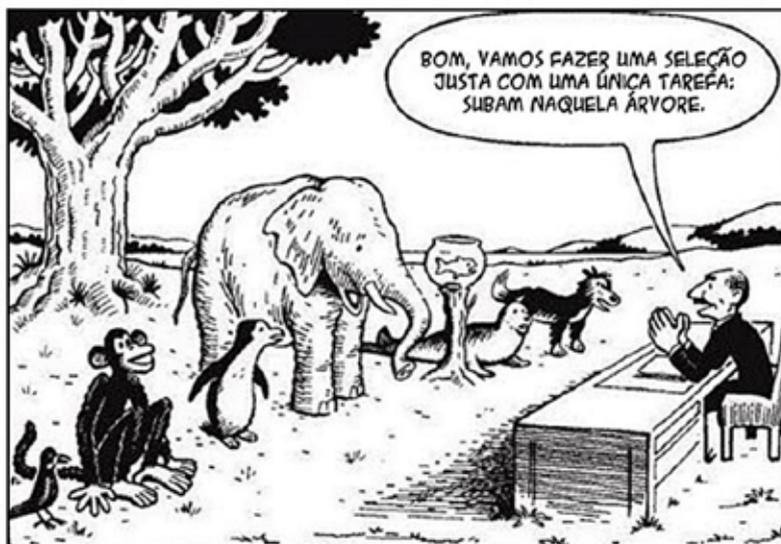


FONTE: Disponível em: <<http://gnt.globo.com/programas/eu-sou-assim/>>. Acesso em: 9 abr. 2018.



A rede de TV a cabo GNT exibiu uma série interessante e comovente chamada *Eu sou assim*. A sinopse da série, no próprio site da emissora, é: “Em cada episódio de *Eu sou assim* conhecemos duas pessoas que convivem com alguma síndrome ou transtorno. Como lidar com a realidade de ser diferente numa sociedade que nos coloca dentro de padrões?”. Os episódios da série estão disponíveis no site da GNT. Sugerimos que assista. É inspirador conhecer estas pessoas e suas famílias. Disponível em: <<https://globosatplay.globo.com/gnt/eu-sou-assim/>>.

FIGURA 6 – COMO A ESCOLA FORMAL TEM AVALIADO DOS ALUNOS EM SUA DIVERSIDADE



FONTE: Disponível em: <<http://www.feuc.br/revista/wp-content/uploads/2014/09/Avalia1.jpg>>. Acesso em: 6 abr. 2018.

Queremos que nossos alunos produzam seu conhecimento ou reproduzam o nosso? Nós os avaliamos para que mostrem o seu máximo potencial ou padronizamos uma resposta e queremos recebê-la a qualquer custo? Nós queremos que cada aluno avance de acordo com seu potencial ou predeterminamos qual é a habilidade e a aprendizagem mais importante? Estas são questões sérias que muitas vezes esquecemos de fazer a nós mesmos, profissionais de Educação Especial. Reflita neste momento: quais têm sido as ideias que te acompanham ou a prática que vem executando em relação à avaliação? Não podemos perder estas questões de vista.

Nessa perspectiva, entendemos que é possível avaliar, de forma adequada e útil, alunos com deficiências, mas, se analisarmos com atenção, tudo o que se diz da avaliação do aluno com deficiência na verdade serve para avaliar qualquer aluno, porque a principal exigência da inclusão escolar é que a escola seja de qualidade – para todos! E uma escola de qualidade é aquela que sabe tirar partido das diferenças oportunizando aos alunos a convivência com seus pares, o exemplo dos professores que se traduz na qualidade do seu trabalho em sala de aula e no clima de acolhimento vivenciado por toda a comunidade escolar (SARTORETTO; BERSCH, 2017).

A escola inclusiva não é lugar para ser bonzinho e complacente. Hanna Arendt, em sua obra *Entre o passado e o futuro*, escreve um capítulo denominado *A crise na Educação*, neste capítulo há uma das mais belas e contundentes passagens sobre o tema:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDETT, 2000, p. 247).

A escola inclusiva é lugar de respeito, de olhar o grupo, mas estar atento a cada um, de existir do jeito que é, de pertencer.

RESUMO DO TÓPICO 3

Neste tópico, você aprendeu que:

- A escola inclusiva tem características únicas e fundamentais cujas bases não se limitam aos muros da escola. A inclusão não é apenas um movimento educacional, para que ela exista é necessária a mobilização de toda a sociedade, é somente através da inclusão social que se pode construir uma sociedade mais justa e consciente.
- Inclusão é algo que se aprende a fazer, fazendo. É na especificidade de cada caso, na descoberta do que facilita ou não o aprendizado de cada aluno que se constrói uma escola inclusiva, que além de ser direito de todos, se isenta de qualquer generalização no tratamento de seus alunos.
- Na inclusão o aluno não é mais do professor, ele é aluno da escola, que deve contar com toda a sua comunidade, as famílias e os recursos técnicos e tecnológicos para que cada um possa apresentar o máximo de seu potencial a partir do respeito ao seu estilo e seu ritmo de aprendizagem.
- Uma vez que a visão mais compartilhada de deficiente é que ele não pode produzir ou contribuir, ocupar um espaço em que desempenhe suas atribuições ao máximo e contribua com o grupo gera um bem-estar em todos os envolvidos. A este bem-estar chamamos de pertencimento. E é só desta maneira que a inclusão pode se estabelecer tanto na escola quanto na sociedade em geral.
- A flexibilidade deve ser utilizada para que as barreiras à aprendizagem sejam removidas, para todos e para cada um dos alunos de maneira particular. O professor deve conhecer tanto as características da aprendizagem quanto as características do aprendiz, e estas últimas não podem ser confundidas com um diagnóstico. Para que as barreiras sejam efetivamente removidas, há uma questão de mudança de identidade do professor. Eles precisam se identificar como “profissionais da aprendizagem” e abandonar a função estática de “profissionais do ensino”.
- A avaliação comprometida com a inclusão deixa de ter somente o caráter de aferir o aprendizado e passa a ser instrumento também para a prática docente. Respeitar o potencial de cada aluno e avaliá-lo para melhor definir seu plano de aprendizagem é útil e positivo a todos os alunos e não apenas àqueles com deficiência. A isso se soma a possibilidade de constante retificação da prática pedagógica.



- 1 Segundo a concepção inclusivista, qual é o objetivo principal da avaliação?
- 2 Quando um aluno com deficiência se reconhece e é reconhecido como pertencente à escola, provavelmente:
- O aluno com deficiência esquecerá de suas limitações e se integrará melhor à turma.
 - O aluno com deficiência ficará envergonhado e terá seu rendimento piorado.
 - O aluno com deficiência pode exercer tarefas significativas para o grupo e se reconhece e é reconhecido como útil e importante.
 - O aluno com deficiência poderá piorar porque perderá o foco nas aulas e conteúdos.
- 3 Sobre as adaptações que devem sofrer as avaliações na escola inclusiva, podemos afirmar:
- A depender das dificuldades do aluno, pode-se sugerir algumas adaptações simples, como leitura da prova em voz alta, explicar as questões de maneiras diferentes da pergunta da prova, utilização de letras ampliadas.
 - As adaptações são sempre complexas e necessitam de apoio técnico e tecnológico para serem executadas.
 - Necessitam de um técnico em tecnologia assistiva, por isso a luta em se conseguir um profissional da área para atuar na escola.
 - Podem ser simples, como contratar um acompanhante terapêutico ou um intérprete de Libras.
- 4 Qual é a maior função da flexibilidade como um padrão a ser perseguido pela escola inclusiva?
- Melhorar a performance de alunos que tenham deficiências físicas ou dificuldades motoras.
 - Dar liberdade ao professor para decidir se um aluno deve ou não ser incluído na sala regular.
 - Remover as barreiras à aprendizagem e para que o professor conheça tanto as características da aprendizagem quanto as características do aprendiz.
 - Remover toda a forma de preconceito e com isso alterar a visão que os colegas têm do aluno deficiente.

REFERÊNCIAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. **Norma brasileira 9050:** Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

AÇÃO EDUCATIVA. **Fórum Mundial de Educação na Coreia do Sul celebra a nova agenda internacional para a educação.** 2015. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/forum-mundial-de-educacao-na-coreia-do-sul-celebra-a-nova-agenda-internacional-para-educacao/>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

AINSCOW, Mel; FERREIRA, Windiz. Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In: RODRIGUES, David. **Perspectivas sobre a inclusão:** da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

ALMEIDA, Milton José de. Investigação visual a respeito do outro. In: GALLO, Silvio e SOUZA, Regina Maria (orgs.). **Educação e preconceito:** ensaios sobre poder e resistência. Campinas: Alínea, 2004.

ALONSO, Daniela. Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio. **Nova Escola**, 2013. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

ANDRADE, Danilo. **Políticas públicas:** o que são? 2016. Disponível em: <<http://www.politize.com.br/politicas-publicas-o-que-sao/>>. Acesso em: 9 dez. 2017.

ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (orgs). Uma introdução à história de Victor do Aveyron e suas repercussões. In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (orgs). **A educação de um selvagem:** as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.

BATALHA, Denise Valduga. Um breve passeio pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, IX, 2009, Curitiba. **III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, 2009, p. 1065-1077. Disponível em: <<https://educere.pucpr.br/p63/anais.html>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

BETONI, Camila. Direitos humanos. **Infoescola**, s.d. Disponível em: <www.infoescola.com/sociologia/direitos-humanos>. Acesso em: 4 abr. 2018.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONILHA, Fabiana. **O pertencimento com a chave para a inclusão**. Correio RAC, 2014. Disponível em: <http://correio.rac.com.br/_conteudo/2014/10/capa/projetos_correio/e_braille/ponto_de_vista/217408-o-pertencimento-como-a-chave-para-a-inclusao.html>. Acesso em: 4 abr. 2018.

BORGES, Adriana Araújo Pereira. As classes especiais e Helena Antipoff: uma contribuição à história da Educação Especial no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 3, jul./set., Marília, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Educação inclusiva. **A fundamentação filosófica**. Coordenação Geral SEESP/MEC, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

_____. **Educação Inclusiva: Direito à Diversidade: Fundamentação Filosófica**. Brasília. MEC/SEESP, 2004.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão**. Brasília, 2015 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 9 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2017.

_____. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015**. Versão Preliminar. Brasília, MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192>. Acesso em: 21 dez. 2017.

_____. Salto para o futuro. **Educação Especial: tendências atuais**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: SEEP, 1999.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_

docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 9 dez. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

CABRAL, João Francisco Pereira. O conceito de filosofia. **Brasil Escola**. 2015. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/a-filosofia-grega.htm>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a Aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CORREIA, Luís de Miranda (org). **Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está em seu perfeito juízo**. Porto: Porto Editora, 2003.

CROCHÍK, José Leon. **Preconceito: indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe Editorial, 1997.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Prefácio. In: SETÚBAL, Joyce Marquizein; FAYAN, Regiane Alves Costa (orgs.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Comentada**. Campinas: Fundação FEAC, 2016.

DI NUBILA, Heloísa Brunow Ventura; BUCHALLA, Cassia Maria. O papel das Classificações da OMS – CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. In: **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 11, n. 2, p. 324-335, 2008.

DIAS, Sheila Graziela Acosta; LARA, Ângela Mara de Barros. A conferência de Jomtien e suas principais expressões na legislação educacional brasileira da década de 1990: o caso da LDB, do PCN. **Primeiro Simpósio de Educação e XX Semana da Pedagogia**. Unioeste, Cascavel, 2008.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes. Deficiente Intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n.

2., abr./jun. Marília, 2013. Disponível em: <www.sportdesignesbyus.wordpress.com/2014/05/29/modelo-medico-vs-modelo-social>. Acesso em: 13 dez. 2017.

FEMINELLA, Anna Paula; LOPES, Laís de Figueiredo. Disposições Gerais/ Da igualdade e da não discriminação e cadastro-inclusão. In: SETÚBAL, Joyce Marquezin; FAYAN, Regiane Alves Costa (orgs.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Comentada**. Campinas: Fundação FEAC, 2016.

FERREIRA, Vandir da Silva; OLIVEIRA, Lilia Novaes de. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. In: **Revista REVIVA**, ano 4. PRODIDE, 2007.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GALERY, Augusto. Acessibilidade de Materiais Didáticos. In: **Diversa**, licenciado pelo Instituto Rodrigo Mendes, 2014. Disponível em: <<http://diversa.org.br/artigos/acessibilidade-de-materiais-didaticos/>>. Acesso em: 9 dez. 2017.

GARDOU, Charles; DEVELAY, Michel. O que as situações de deficiência e a educação inclusiva dizem às ciências da educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 6, p. 31-45, 2005.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. In: **Revista Inclusão**, n. 1, 2005.

GONZÁLEZ, Maria Del Carmen Ortiz. Educação inclusiva: uma escola para todos. In: CORREIA, Luís de Miranda (org). **Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. Porto: Porto Editora, 2003.

GUGEL, Maria Aparecida. A pessoa deficiente e sua relação com a história da humanidade. Artigo publicado no site da Associação dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência (AMPID), 2008. Disponível em: <www.ampid.org.br/Artigos/PD_História.php>. Acesso em: 19 nov. 2017.

GUIMARÃES, Marcelo Pinto. Acessibilidade na comunicação: ideias para a sala de aula. In: **Diversa**, licenciado pelo Instituto Rodrigo Mendes, 2014. Disponível em: <<http://diversa.org.br/artigos/acessibilidade-comunicacao-ideias-sala-de-aula/>>. Acesso em: 9 dez. 2017.

HARRIS, Alisson; ENFIELD, Sue. **Disability, Equality and Human Rights**. Inglaterra: Oxfam Professional, 2003.

HUGO, Victor. **Os miseráveis**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Notas para uma análise dos discursos sobre a inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Friszman (orgs.). **Políticas e práticas em educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. v. 12, n. 2, jul./dez. 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Égler (org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon SENAC, 1997.

MATTOS, Edna Antonia de et al. Educação Inclusiva: reflexões sobre inclusão e inclusão total. In: **Revista Inclusão do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho**, n. 5, p. 49-61, 2004.

MATTOS, Edna Antonia de. **Contribuições do estudo e proposta para o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais – deficiente mental – na escola regular**. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MEDEIROS, Alexandre M. Políticas Públicas. In: **Portal da Consciência Política**. 2013. Disponível em: <<https://www.sabedoriapolitica.com.br/ci%C3%A4ncia-politica/politicas-publicas/>>. Acesso em: 9 dez. 2017.

MELO, Fernando. Modelo médico vs Modelo social. In: **Sport Designed by us**, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone Cristina (orgs.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: Edufscar, 2002.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thaís Helena dos. **Verbetes Declaratório de Salamanca**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001.

MISÈS, Roger. **Criança deficiente mental**: uma abordagem psicodinâmica. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, Maria Benedicta; CASTRO, Paula. **Cada cabeça sua sentença**. Oeira: Celta Editora, 1997.

OLIVEIRA, Michele Pereira. **Educação e inclusão**. 2008. Disponível em: <<http://educacaoeinclusao.blogspot.com.br/2008/05/resumo-este-trabalho-investiga-uma.html>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

OMS – Organização Mundial da Saúde. **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. 2011. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2018.

OMS – Organização Mundial da Saúde. **Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Tradução A. Leitão. Lisboa: Direção Geral da Saúde, 2004.

ONU. Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala). 1999. Disponível em: <<http://www.iparadigma.com.br/bibliotecavirtual/items/show/187>>. Acesso em: 7 abr. 2018.

ONU. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. 1975. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decdef.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2017.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em: 21 dez. 2017.

PAGANELLI, Raquel. Qual é o preparo necessário para incluir um estudante deficiente. **Diversa**, 2017. Disponível em: <<http://diversa.org.br/artigos/qual-e-o-preparo-necessario-para-incluir-um-estudante-com-deficiencia>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

PERRENOUD, Philippe. As práticas pedagógicas mudam e de que maneira? In: **Revista Impressão Pedagógica**, Curitiba, Brasil, n. 23, jul./ago., 2000.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. São Paulo: Edusp, 1984.

RAIÇA, Darcy. Vinte anos da Declaração de Salamanca: avanços e desafios. In. **Revista Giz**, 2014. Disponível em: <<http://revistagiz.sinprosp.org.br/?p=5122>>. Acesso em: 9 dez. 2017.

REBELO, Maria da Conceição Almeida. Paradigmas da escola inclusiva e desafios colocados ao professor. In: **Concepções e práticas de professores de 2º e 3º ciclos do Ensino Básico face à inclusão de crianças com NEE**. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa, 2011.

REGO, Teresa Cistina. **Vigostky - Aprendizado e Desenvolvimento, um processo histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. **A higienização dos costumes**: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Higiene de São Paulo (1918-1925). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emilio ou Da Educação**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SARTORETTO, Mara Lucia; BERSCH, Rita. **Como avaliar um aluno com deficiência?** Assistiva: tecnologia e educação, 2017. Disponível em: <www.assistiva.com.br>. Acesso em: 6 abr. 2018.

SARTORETTO, Maria Lucia; BERSH, Rita. **O que é tecnologia assistiva?** s.d. Disponível em: <www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em: 9 dez. 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Avaliação Inclusiva da Aprendizagem**. s.d. Disponível em: <<http://www.portalacesse.com/2017/06/27/avaliacao-inclusiva-da-aprendizagem/>>. Acesso em: 5 abr. 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar os que têm deficiência?** Rede SACI, 2003. Disponível em: <<http://www.ft.unicamp.br/~joaquiml/ST%20019/Como%20chamar%20os%20que%20t%EAm%20defici%EAncia.doc>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. In: **Revista Nacional de Reabilitação (REAÇÃO)**, ano 12, mar./abr., p.10-16. São Paulo, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiências na era da inclusão. In: VIVARTA, Veet (coord). **Mídia e deficiências**. Brasília: Fundação Banco do Brasil, 2003.

SENA, Daniel. **Declaração Universal dos Direitos Humanos comentada**. 2015. Disponível em: <<https://www.direitocom.com/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

SIGNIFICADOS. Acessibilidade. 2011-2018. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/acessibilidade/>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa da; BABOSA, Elma do Socorro Coutinho. Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. In: **Educação por Escrito**. v. 6, n. 2, p. 353-368, jul./dez. Porto Alegre, 2015.

SILVA, Marco Aurélio da. O que é avaliar? **Brasil Escola**, s.d. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/o-que-avaliar.htm>>. Acesso em: 4 abr. 2018.

SMITH, Debora Deutsch. **Introdução à educação especial**: ensinar em tempos de inclusão. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TURCHIELLO, Priscila. Fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da Educação I. **Revista Educação Especial**: Universidade de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2017.

UNESCO. World Education Forum 2015. **Incheon Declaration**. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. Paris: UNESCO 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

UNESCO. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos**: atendendo nossos Compromissos Coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2017.

VOLTZ, Deborah L.; BRAZIL, Nettye; FORD, Alison. A integração de crianças com incapacidades em escolas de ensino regular: um novo desafio. In: **Revista Inclusão do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho**, n. 3, p. 5-20, 2002.

WERNECK, Claudia. Modelo Médico x Modelo social da deficiência. In: **Manual da mídia legal 3: comunicadores pela saúde/Escola de Gente**. Rio de Janeiro: WVA Edibra, 2004.