

INCLUSÃO ESCOLAR:

DO QUERER AO FAZER

JOSÉ AMILTON DA COSTA

Periodicojs
EDITORA ACADÊMICA



INCLUSÃO ESCOLAR:

DO QUERER AO FAZER

JOSÉ AMILTON DA COSTA

Periodicojs
EDITORA ACADÊMICA

Conselho Editorial

Abas Rezaey
Ana Maria Brandão
Fernado Ribeiro Bessa
Filipe Lins dos Santos
Flor de María Sánchez Aguirre
Isabel Menacho Vargas
Izabel Ferreira de Miranda
Leides Barroso Azevedo Moura
Luiz Fernando Bessa
Manuel Carlos Silva
Renísia Cristina Garcia Filice
Rosana Boullosa

Projeto Gráfico, editoração, capa
Editora Acadêmica Periodicojs

Idioma
Português

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

Costa, José Amilton da
Inclusão escolar [livro eletrônico] :
do querer ao fazer / José Amilton da Costa. --
João Pessoa, PB : Periodicojs, 2026.
PDF

Bibliografia.
ISBN 978-65-6010-245-3

1. Educação inclusiva 2. Inclusão escolar
3. Prática de ensino 4. Prática pedagógica
5. Professores - Formação 6. Sala de aula
I. Título.

26-403420.0 CDD-379.263

Índices para catálogo sistemático:

1. Inclusão escolar : Política educacional :
Educação 379.263

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



Filipe Lins dos Santos
Presidente e Editor Sênior da Periodicojs

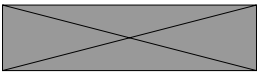
CNPJ: 39.865.437/0001-23

Rua Josias Lopes Braga, n. 437, Bancários, João Pessoa - PB - Brasil
website: www.periodicojs.com.br
instagram: @periodicojs

Prefácio

A coleção de ebooks intitulada de Humanas em Perspectiva tem como propósito primordial a divulgação e publicação de trabalhos de qualidade nas áreas das ciências humanas que são avaliados no sistema duplo cego.

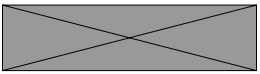
Foi pensando nisso que a coleção de ebooks destinou uma seção específica para dar enfâse e divulgação a trabalhos de professores, alunos, pesquisadores e estudiosos das áreas das ciências humanas. O objetivo dessa seção é unir o debate interdisciplinar com temas e debates especificos da área mencionada. Desse modo, em tempos que a produção científica requer cada vez mais qualidade e amplitude de abertura para diversos leitores se apropriarem dos estudos acadêmicos, criamos essa seção com o objetivo de metodologicamente democratizar o estudo, pesquisa e ensino na área da ciências humanas.



Esse novo ebook produzido apresenta uma discussão essencial sobre o dia a dia do processo de inclusão de pessoas na educação. O debate rico e essencial apresenta ao leitor uma visão ampla e embasada para diversas outras pesquisasa.

Filipe Lins dos Santos

Editor Sênior da Editora Acadêmica Periodicojs



Sumário

INTRODUÇÃO

8

Capítulo 1

ASPECTOS GERAIS SOBRE AS DEFICIÊNCIAS

19

Capítulo 2

SOBRE OS DIREITOS DOS DEFICIENTES

34

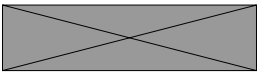
Capítulo 3

SOBRE INCLUSÃO

65

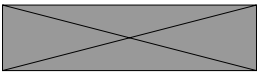
Considerações finais

274



Referências bibliográficas

287

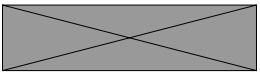




INTRODUÇÃO

A educação, escopo basilar da sociedade, enfrenta dificuldades para acompanhar as mudanças advindas com as necessidades educacionais especiais (doravante NEE), alterando rotina e hábitos – inclusive dos alunos –, o que acarreta discussões sobre como e o que é preciso reformular. Percebe-se que as escolas ainda não estão preparadas para receber esses alunos, no tocante à infraestrutura (barreiras arquitetônicas) e aos métodos pedagógicos utilizados em sala de aula. Também é visível o déficit existente nas instituições formadoras que não proporcionam um ensino de qualidade e um preparo suficiente para os professores atender esses alunos 'especiais' de maneira mais adequada.

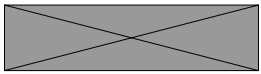
Os educadores lidam diariamente com a relação entre aprender, ensinar, vivenciar valores, limites, atenção e muitos outros detalhes... mas não estão habituados, pela formação, a trabalhar a diversidade nos seus grupos, por um mundo sem discriminação, que ofereça espaço e oportunidade às diferenças e às desigualdades construídas. Cada professor precisa estar embasado para a educação



em direitos humanos, na sua dimensão individual e social, com conteúdos que inspirem justiça social, instiguem a prática cidadã coletiva em ações diárias, impliquem novas técnicas didático-pedagógicas e uma mudança de atitudes na sua atividade profissional. Educar, hoje, não é transmitir informações, mas antes, ensinar a pensar o mundo de todos e para todos. Enfim, somos des-iguais ou aprendemos a ser in-diferentes?

Nota-se que o preconceito contra e a desconfiança em relação a estas crianças, muitas vezes, começa no próprio ambiente familiar, quando os pais duvidam da capacidade do filho por ter alguma limitação ou deficiência, mesmo que esta seja mínima, impedindo, dessa forma, que sejam oportunizados com equidade.

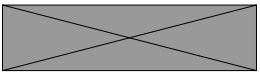
O presente trabalho enfoca a inclusão escolar, um tema bastante amplo a ser lido e relido, difundido e conhecido, que deve estar em todas as escolas, em todos os tribunais e locais de defesa dos direitos da PcD de todo o país como base para discussões em seminários e oficinas. Ainda hoje, na própria educação, existem muitas discussões



inerentes à inclusão das pessoas com deficiência (doravante PcD) na escola regular, pois implica uma mudança de paradigmas, causando alterações na prática educativa o que desestabiliza/incomoda toda a comunidade escolar.

Essa pesquisa emerge da preocupação de esclarecer os pais e pessoas de um modo geral, orientando-os e capacitando educadores e demais integrantes da unidade escolar, de forma bastante clara bem como da busca de um consenso sobre o conceito de inclusão, articulando os diferentes contributos nacionais e estrangeiros, não se constituindo uma revisão exaustiva de literatura, mas uma tentativa de distinção entre os conceitos de integração e de inclusão, muitas vezes, usados como sinônimos.

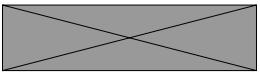
Verificamos que o percurso histórico dessa temática no qual pessoas com limitações físicas, sensoriais ou cognitivas foram incorporadas ao tecido social ocorreu por um processo errático, não linear e marcado por trajetórias individuais de exclusão. Não se pode visualizar um movimento contínuo e homogêneo de integração, pois os sentimentos e a maneira pela qual a sociedade enxergava



as pessoas com deficiência variava também de país para país, de cultura para cultura, num mesmo período.

No Brasil, a educação de tais pessoas realiza-se no sistema regular de ensino, com apoio educacional em sala de recursos e/ou com o professor itinerante. Nesses espaços pedagógicos, trabalha-se o currículo escolar, acrescido dos complementos específicos oferecidos pelo professor especialista, com programas que propiciam um bom rendimento e alcance dos objetivos propostos ao aluno com NEE.

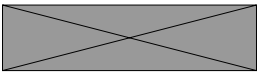
Diante do exposto, uma pergunta muito comum quando abordamos a temática da inclusão escolar é saber até que ponto as escolas e nós, profissionais da educação estamos habilitados, de fato e de direito, para receber/ acolher crianças com NEE. Questionamos se atualmente as escolas regulares são, em geral, estruturadas para essa finalidade e se todos os profissionais têm conhecimento para compreender e saber lidar com estes problemas que vão ao encontro de nossa compreensão, dos novos relacionamentos em sala de aula? Quais as dificuldades encontradas no



processo de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares que obstaculizam seu acesso em decorrência de suas necessidades?

É possível que haja uma certa resistência em relação à inclusão, por todas as partes envolvidas no contexto como a família, o deficiente e os professores, pois a deficiência é vista, muitas vezes, como sinônimo de inferioridade e incapacidade, quando na realidade, no desenvolvimento global da criança houve carência de estímulos sociais, culturais e afetivos acarretando apatia e desinteresse, o que pode levá-los à subestimação de potencialidades e capacidades e, consequentemente, à não aceitação da sua limitação.

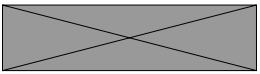
A desinformação, o despreparo e o desconhecimento sobre as deficiências por parte dos profissionais, com ideias ultrapassadas e estereotipadas, bem como a formação inadequada podem causar uma certa insegurança e impossibilitar um trabalho eficaz. Certamente as escolas estão diante de um desafio no qual terão que investir em uma nova formação, refletindo e ampliando o conceito



e a prática de desenvolvimento pedagógico educacional, especificamente a dinâmica das diferenças e igualdades.

Esse processo (inclusão) torna-se de grande relevância para o aprendizado das crianças com deficiência, pois ou se inserem nas redes de ensino regular ou serão segregadas do convívio das escolas comuns. Nestas, se os professores forem qualificados, a infraestrutura adequada e os pais orientados para a vida social, seus filhos saberão lutar e conviver com as suas diferenças rompendo as barreiras do preconceito desde os primórdios de suas vidas.

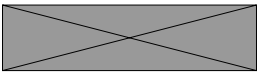
A inclusão só será exitosa se houver um engajamento profissional global, ou seja, quando se aceitar e entender como se processa a aprendizagem do (aluno) deficiente. Tal fato ocorre, por dois motivos: (1) As crianças com NEE não se incluem nas redes de ensino comum porque as escolas são mal equipadas, os professores despreparados, a infraestrutura inadequada etc.; (2) A inclusão é quase nula, por causa do preconceito de alunos, professores e até certos pais por excesso de cuidado/zelo que acabam colocando seus filhos nas escolas especiais, e/ou os incluindo nas redes



de ensino regular.

De uma forma genérica, temos como pretensão, nesta abordagem sobre 'inclusão escolar', os seguintes objetivos para a consolidação da mesma: aprofundar a discussão sobre a inclusão de alunos com NEE na rede regular de ensino oferecendo subsídios aos profissionais de educação, que facilitem sua inserção no contexto escolar em foco e ao mesmo tempo favorecer uma reflexão sobre o ensino na diversidade e suas possíveis implicações, apresentando um referencial teórico-científico para a nossa tarefa profissional de reconhecer e responder às diferentes NEE presentes no cotidiano da sala de aula, auxiliando o educador na sua prática pedagógica para a construção de uma proposta inclusiva que garanta a todos os alunos uma educação com qualidade, considerando-se as recentes recomendações e diretrizes de organismos nacionais e internacionais a respeito do assunto.

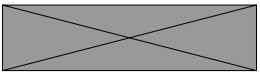
Mais especificamente, nosso trabalho contribui para o desafio proposto à Escola de incluir alunos com NEE no sistema de ensino regular; subsidia professores e



técnicos mediante sugestões didático-pedagógicas, reflexão e socialização de ideias para o trabalho escolar com as diferenças, quaisquer que sejam suas condições sociais ou suas possibilidades relacionais; auxilia na compreensão histórica do difícil percurso dos processos integração / inclusão / exclusão social do deficiente olhando para o passado; assim como desperta a necessidade de um projeto de formação ou aperfeiçoamento epistemológico destes educadores a fim de elaborarem estratégias que os auxiliem nas transformações necessárias das suas práticas e respectivas políticas educacionais.

Enfim, a nossa pretensão é banir o pré-conceito nas escolas por parte de professores e alunos, e fora dela, no ambiente familiar, junto aos pais, melhorando o desenvolvimento social das escolas, ensinando a tolerância e a alteridade às crianças, e o respeito às diferenças.

Nossa pesquisa se constitui, segundo Tachizawa (1989), numa abordagem teórico-analítica, desenvolvida de forma eminentemente conceitual, mas com caráter investigativo e crítico de estudos, mediante uma organização

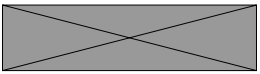


coerente de ideias advindas de um levantamento bibliográfico (fundamentado na análise, fichamento e resumos da literatura sobre a temática) de autores consagrados que abordam o assunto escolhido – Inclusão.

Trata-se de um consolidado de recomendações e orientações básicas para a organização do trabalho pedagógico no que se refere às modalidades de inserção do alunado com NEE no sistema regular de ensino, propondo a organização de serviços de apoio especializado e apontando estratégias de adaptações curriculares.

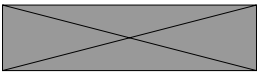
Essa dissertação se estrutura em três capítulos: o Capítulo I aborda os aspectos gerais sobre as deficiências. Como texto introdutório, explana as informações básicas – conceitos e classificação – das deficiências perante os organismos internacionais e nacionais.

O Capítulo II enfoca o amparo legal – a fundamentação civil-constitucional dos direitos das pessoas com deficiência – principalmente na área educacional, na busca pela isonomia ou equidade e cidadania das suas diferenças.



No Capítulo III, faz-se uma leitura sobre a inclusão nos contextos sócio-histórico mundial e brasileiro, apresentando os modelos teóricos ou paradigmas e suas implicações bem como o processo propriamente dito – inclusão social-escolar e educação inclusiva.

Por isso, precisamos enveredar na discussão político-social dos conceitos e pré-conceitos ligados às pessoas com deficiências favorecendo uma nova consciência de Direitos Humanos e de respeito às condições de cidadania para os também considerados 'alienados sociais', reafirmando nosso lema de que a prevenção do uso indevido ou preconceituoso das concepções sobre o sujeito começa com a busca incessante de novos conhecimentos, fundamentadas nos princípios da alteridade e da tolerância. Todos os meios de comunicação devem ser instados a cooperar, apresentando essas questões ao público e aos próprios interessados, de modo a promover a compreensão de suas necessidades e evitar que prosperem os estereótipos e os preconceitos tradicionais.





Capítulo 1

ASPECTOS GERAIS SOBRE AS DEFICIÊNCIAS

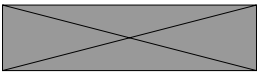
Esta seção apresenta breves informações básicas, explanando alguns conceitos, distinções semânticas e classificação sobre as deficiências perante os organismos nacionais e estrangeiros, além da nomenclatura adequada para o trato com os deficientes, vítimas do descaso e do abandono por preconceito e carência de políticas públicas específicas.

Conceitos e Classificação das Deficiências

Ao longo do tempo, diferentes teorias e definições foram elaboradas a respeito das deficiências humanas. Hoje, tais condutas e pensamentos evoluíram podendo-se obter orientações, talvez ainda não definitivas, mas ao menos mais sensatas, sobre o assunto.

Antes de qualquer questionamento, reflitamos sobre D-eficiência e E-ficiência: Quem é a PcD? Por que deficiente? O que é ser deficiente? É ser menos eficiente? É não ser suficiente? (ROSENFELD, 2003).

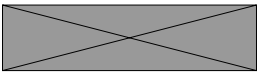
Talvez as respostas não sejam fáceis, mas



conscientes destes parâmetros, algumas definições evidenciam a variabilidade e as diferenciações pragmáticas acerca das deficiências cujo conceito varia de acordo com a cultura, as tradições e o nível de desenvolvimento do país.

Assim pensando, a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a ONU lançaram a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF), documento técnico, minucioso e abrangente que detalha a nova classificação das deficiências revisando a vigente Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Incapacidades (CIDID), de 1980, propondo uma conceituação escalar objetiva, ampla e hierárquica dos déficits; um referencial unificado com níveis de dependência, limitação e intensidades, que relaciona funcionamentos a contextos sociais, atestando que existem simultaneamente três dimensões em cada PcD e, apontando a distinção clínica entre deficiência, impedimento e incapacidade:

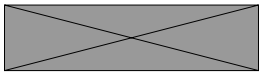
Segundo a CIF (pp. 158-159), Deficiência é o termo genérico que abrange impedimentos, limitações de atividade e restrições de participação, que podem ocorrer



na interação entre uma pessoa (com uma certa condição de saúde) e os fatores contextuais (ambientais e pessoais) dessa pessoa. Noutras palavras, é a ausência ou a disfunção, temporária ou permanente, de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica, relacionada à atividade exercida pela biologia da pessoa;

Graças a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, artigo I, o termo deficiência significa "uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza orgânica ou não, de caráter permanente ou transitório, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social" (BRASIL, 2001).

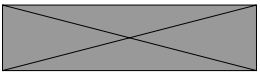
Para a CIF, Impedimento refere-se à falta ou à anormalidade (significativa variação ou desvio) de uma parte estrutural ou da função fisiológica do corpo, enfim, uma condição de saúde, que restringe a (capacidade funcional) para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano; e



Incapacidade constitui "prejuízo ou desvantagem individual, resultante do impedimento ou da deficiência que limita ou impede o cumprimento ou desempenho de papéis sociais de acordo com idade, sexo, fatores socioculturais" (OMS, 1980); caracterizando-se por uma discordância entre a capacidade funcional de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social, em termos normais, representando a socialização da deficiência e se relacionando às dificuldades de sobrevivência (MICHELS, 2002).

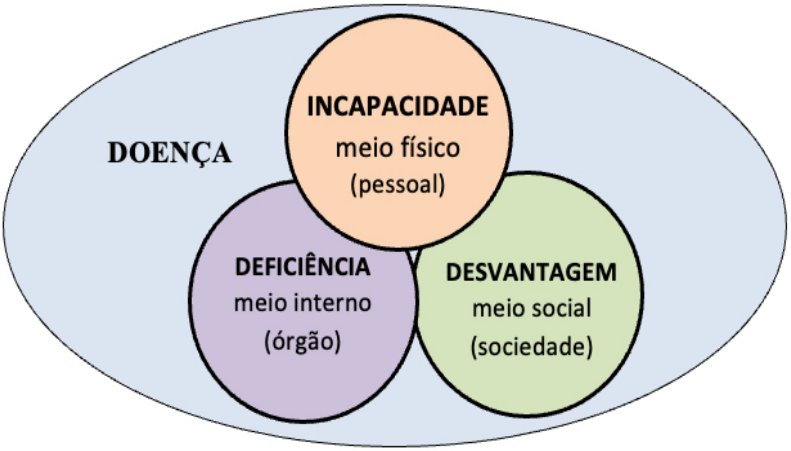
Segundo Scholl (1967), a incapacidade envolve uma condição física ou mental passível de descrição em termos médicos, ao passo que a deficiência resulta de obstáculos que a incapacidade coloca entre a pessoa que a possui, seu meio e seu potencial máximo de realização de atividades (resultado da relação da pessoa com a sociedade).

Conforme a CIF (pp. 158-159), limitações são dificuldades que uma pessoa pode apresentar em termos de qualidade ou quantidade na execução de uma atividade de uma maneira ou com a variância que pode ser esperada de uma pessoa sem impedimento. Já restrições são problemas



que uma pessoa pode experienciar em seu envolvimento com situações de vida, comparando-se a participação de pessoas com e sem deficiência na mesma cultura ou sociedade. Vejamos, pois, na imagem a seguir:

FIGURA 1 - Interação e intersecção entre os conceitos (Elaboração Própria)

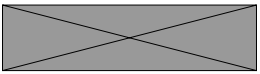


A representação esquemática anterior ilustra uma simples progressão linear da interação entre os conceitos supra: infere-se que a doença ocorre sem grandes implicações e, a incapacidade e a desvantagem podem ocorrer na ausência de uma doença. Há possibilidade de interrupção

da sequência em qualquer estágio: a pessoa pode ter uma deficiência sem incapacidade, uma incapacidade sem desvantagem ou uma desvantagem sem incapacidade ou deficiência. Pode, ainda, ocorrer uma deficiência associada com incapacidade e desvantagem comprometendo todos os níveis de manifestação, ou apenas com incapacidade.

Assim exposto, depreende-se que: nem toda incapacidade vem acompanhada de uma deficiência; o modo como o meio social e cultural mais amplo se organiza e lida com as diferenças é que terá influência na vivência de uma incapacidade; a deficiência não é simplesmente a consequência de uma incapacidade; é também, em parte, uma situação imposta pela sociedade (BRUNS, 2001).

Na CIDID evitou-se usar a mesma palavra para uma distinção semântica ou conceitual entre deficiência, incapacidade e desvantagem. Desta feita, didaticamente adotou-se: para uma deficiência, um adjetivo ou substantivo; para uma incapacidade, um verbo no infinitivo e, para uma desvantagem/impedimento, um dos papéis de sobrevivência no meio físico e social (OMS, 1989) conforme o seguinte

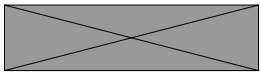


quadro explicativo:

QUADRO 1 – Distinção Semântica entre os Conceitos

DEFICIÊNCIA	INCAPACIDADE	DESVANTAGEM
Da linguagem Da audição (sensorial) Da visão	De falar De ouvir (de comunicação) De ver	Na orientação
Musculoesquelética (física)	De andar (de locomoção) De assegurar a subsistência no lar (posição do corpo e destreza)	Na independência física Na mobilidade
De órgãos (orgânica)	De realizar a higiene pessoal De se vestir (cuidado pessoal) De se alimentar	Nas atividades da vida diária
Intelectual (mental)	De aprender	Na capacidade ocupacional
Psicológica	De perceber (aptidões particulares) De memorizar De relacionar-se (comportamento) De ter consciência	Na integração social

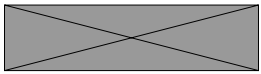
FONTE: OMS (1989)



Como Chamar os que têm Deficiência? - Dilemas e Controvérsias

As pessoas que necessitam abordar o tema 'deficiência' no seu dia a dia precisam conhecer a terminologia politicamente correta ou adequada para o trato com os deficientes, o porquê de certas terminologias; o que se esconde atrás dos termos PNE (Portadores de Necessidades Especiais), PPD (Pessoas Portadoras de Deficiências) e NEE (Necessidades Educacionais Especiais); a identidade dos deficientes na era da inclusão a fim de que desencorajemos práticas discriminatórias inspiradas em nomenclaturas incorretas, visando a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva.

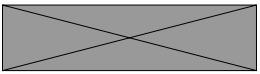
Se quisermos falar ou escrever construtivamente, numa perspectiva inclusiva, sobre qualquer assunto de cunho humano, principalmente aqueles tradicionalmente eivados de preconceitos, estigmas e estereótipos, o caso das deficiências, precisamos usar a terminologia técnica correta não por mera questão semântica ou sem importância, mas



pelo fato de que o mau uso destes, os termos inadequados, os conceitos obsoletos, as ideias equivocadas, as informações inexatas e as imprecisões terminológicas e conceituais serem inadvertidamente reforçados e perpetuados não traduzindo as necessidades e expectativas de mudanças concretas dos direitos sociais dessas pessoas, nos aspectos socioeducacional, cultural, político e jurídico (SASSAKI, 2002).

Talvez isto seja a grande causa da morosidade com que os leigos, os profissionais e a própria sociedade mudam seus comportamentos em relação às pessoas com deficiência bem como o responsável pela resistência contra a adoção de novos paradigmas.

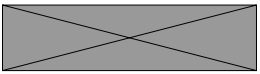
A Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência (ONU, 2003) homologou a expressão consensual 'pessoas com deficiência' em todos os idiomas, em razão dos valores agregados: (1) o empoderamento e (2) a responsabilidade social, fundamentada nos seguintes princípios: (a) não camuflar a deficiência; (b)



não aceitar a falsa ideia de que todos têm deficiência; (c) dignificar a realidade da deficiência; (d) valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência; (e) combater neologismos que tentam diluir as diferenças, tais como 'pessoas com capacidades especiais', 'pessoas com habilidades diferenciadas', 'pessoas com eficiências diferentes', 'pessoas especiais'; (f) equiparar oportunidades em termos de direitos e dignidade e, (g) identificar nas diferenças os direitos pertinentes com medidas específicas que diminuam ou eliminem as 'restrições de participação' (idem).

PNE ou PPD: discutindo essa identidade

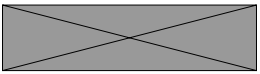
Alguns profissionais se utilizam desta expressão (PNE) suavizando os termos para mascarar as diferenças físicas individuais, pensando na questão da identidade, pois acreditamos que, para crescermos como cidadãos, devemos ter claro o nosso papel social e o tipo de inclusão que queremos (AGUIAR, 2001).



NEE: a ótica dos termos e definições

Para Elizabeth Sá (2002), a expressão 'NEE' tornou-se bastante conhecida, difundida e assimilada no meio acadêmico, no sistema escolar, nos discursos oficiais e no senso comum, pela amplitude e abrangência de sua aplicabilidade como atenuante intencional da acepção negativa, arbitrariedade, cunho preconceituoso e depreciativo que impregnava a terminologia circulante para se distinguir os indivíduos em suas singularidades que apresentam limitações físicas, motoras, sensoriais, cognitivas, linguísticas ou ainda síndromes variadas, altas habilidades, condutas desviantes etc.

Nesta perspectiva, podemos dizer que tais pessoas geralmente precisam de atendimento especializado, para fins terapêuticos ou para aprendizados específicos como lidar com a deficiência e desenvolver as potencialidades, habilidades e funções dado que algumas destas necessidades podem ser temporárias ou permanentes, dependendo da

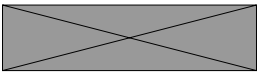


situação ou das circunstâncias das quais se originam.

As definições no contexto da escola

Nas escolas, o uso indiscriminado destes termos pode gerar consequências graves deixando de ser achados importantes para se tornarem "achismos". Mazzotta (2001) ainda recomenda quanto ao perigo das generalizações, dos construtos arbitrários e abstratos que resultam em práticas e percepções equivocadas. Tais expressões e derivados não deveriam ser empregadas para classificar, discriminar, rotular ou incentivar a disseminação de ideias preconceituosas e pejorativas, quando se trata de estabelecer categorias ou classificações de seres humanos (SÁ, 2002).

Além disso, sabemos que a terminologia não escapa às generalizações como mera tentativa de encobrir, negar ou descaracterizar as especificidades das várias deficiências, apenas para desviar o foco das discussões principais. Atualmente, a nomenclatura de vanguarda preferida é chamá-los de 'pessoas com deficiências',

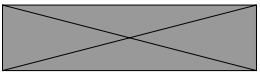


quaisquer que sejam, por agregar valores, deslocando a designação da dimensão individual para o direito social. Neste sentido, atentamos para o peso das palavras, pois a deficiência dos termos e, sobretudo, sua impropriedade para a autoestima dos que assim são qualificados encerra falha ou imperfeição.

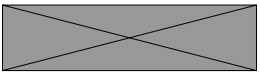
Logo não podemos definir uma pessoa pela carência que o atinge ou por aquilo que lhe falta, mas pelo direito que a sociedade se obriga a lhe assegurar. A expressão relativa a pessoas com deficiências deve exprimir capacidade e não limitações ou restrições porque elas podem exercer múltiplas atividades e, como todos, aprimorar seus talentos.

Apesar dos avanços significativos nas últimas décadas, esta parcela social carece de respeito aos seus direitos, pois além da capacidade só faltam oportunidades e quem os reconheça, aquém dos direitos especiais, também com direitos universais (idem).

Avançando nessa discussão sobre deficiências, e, sobretudo, visando o processo de inclusão escolar e social, enquanto elo que conduzem à equiparação de oportunidades



e à consciência da cidadania, discorreremos na próxima seção sobre o amparo legal dessas pessoas, isto é, os direitos civis e constitucionais inerentes, a criminalização do preconceito e o papel do ministério público na garantia do ordenamento jurídico.





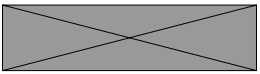
Capítulo 2

SOBRE OS DIREITOS DOS DEFICIENTES

Este capítulo enfoca os direitos civis e constitucionais das pessoas com deficiência na busca pela equidade e cidadania das suas diferenças, pois não bastam apenas medidas de reabilitação e os parâmetros necessários para o AEE desses indivíduos na rede regular de ensino, mas um olhar multifocal para os seus problemas dado que, em uma sociedade construída para a exclusão, torna-se necessário travar uma luta incessante, na busca da sua reestruturação, mediante ações reparadoras e preventivas.

Quem Necessita de Educação Especial?

Sendo tão vasto o campo que abarca as deficiências humanas, ecoou na proteção legal mecanismos jurídicos e assecuratórios que lhes dão respaldo, possibilitando retirá-los da situação de marginalizados e excluídos, elevando-os a condição de cidadãos com dignidade e respeito, garantidos pela Constituição (FERREIRA, 2002). Historicamente, as pessoas com deficiência têm uma política pública assistencialista, que não ajudam a avançar de maneira mais

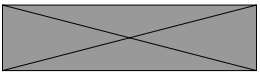


autônoma e independente.

No Brasil, especialmente em se tratando de educação escolar, a atual Constituição Brasileira de 1.988, de cunho liberal, prescreve, no artigo 208, inciso III, que uma das atribuições do Estado ou Poder Público é o atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente, em escolas do ensino regular (BRASIL, 2002).

A garantia constitucional resultante do compromisso liberal do Estado brasileiro de educar a todos, sem qualquer discriminação ou exclusão social e pelo acesso ao ensino básico, para os educandos, em idade escolar, normais ou especiais, passou a ser, a partir daí, um direito público subjetivo, inalienável, exigido perante o Poder Público (MARTINS, 2002).

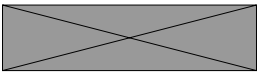
Ao conferir à Educação "status" de direito público subjetivo e a consequente responsabilização da autoridade competente, pelo direito não cumprido do cidadão (art. 208, §§ 1º e 2º), o Estado dá ao cidadão a possibilidade de exigir o cumprimento de seu direito – o "facultas agendi"



(MEIRA, 2.001).

Já a LDBEN nº 9.394/96, Lei Ordinária, derivada da Constituição Cidadã, abaixo na hierarquia jurídica, faz a correção social e a sintonia com a terminologia internacional de 'portadores de deficiência' para 'educandos com necessidades educacionais especiais' (NEE), no artigo 4º, inciso III, onde reitera o dever do Estado, com a educação escolar pública, mediante a garantia de "atendimento educacional especializado gratuito a esses educandos, preferencialmente na rede regular de ensino", apontando um enfoque psicopedagógico do atendimento educacional de que o ser humano é sempre mais importante do que o 'rótulo'.

No entanto, o artigo 58 da LDB mistura os enfoques clínico e pedagógico ao conceituar a educação especial "como modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com NEE" (MARTINS, 2002), revelando no § 1º deste artigo as facetas neoliberal e médica do atendimento especial ao dizer que "haverá, quando necessário, serviços

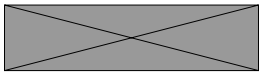


de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial" e ao tratar tais educandos como uma clientela, termo referente ao paciente em relação ao médico habitual (idem).

Diante disso, há uma pergunta-desafio: quem, no processo escolar, pode ser considerado um 'educando com NEE'?

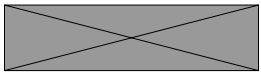
Infelizmente, a legislação educacional (CF, LDB, resoluções etc.) não trata as diversas NEE de forma clara, objetiva, pragmática e programática. Desta forma, sua omissão tem dificultado ações governamentais por parte dos gestores e professores. Atualmente a política de Educação Especial, com a adoção do conceito de 'necessidades educacionais especiais', reafirma o compromisso com uma nova abordagem cujo horizonte é a inclusão.

Embora essas necessidades sejam amplas e diversas no contexto escolar, a atual Política Nacional, para efeito de prioridade no atendimento educacional especializado na rede regular de ensino considera: (a) os ditames do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil



de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais, (b) os padrões homologados pela Resolução CNE/CEB nº 02/01, das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica e (c) a proposta de uniformização terminológica e conceitual, da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – SEESP (BRASIL, 2002).

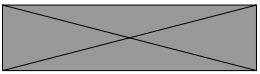
Assim, a pessoa com NEE é o educando que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando de recursos especializados para desenvolver plenamente seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades. E a educação especial, a modalidade de ensino, baseada em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado, que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com necessidades especiais, condutas típicas ou altas habilidades, abarcando os diferentes níveis e graus do sistema de ensino (ALMEIDA, 2002).



Neste sentido, amplia-se a visão de Educação Especial que passa a abranger, além dos educandos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento – não vinculadas a causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; também aqueles com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas – o que demandaria a utilização de linguagens e códigos; e os que possuem altas habilidades/superdotação ou facilidades de aprendizagem; agrupadas em Deficiências, Condutas típicas e Superdotação/altas habilidades (MARTINS, 2002).

Afinal, que critério utilizar para identificar esses grupos? Não podemos demarcar as NEE por dedução ou explicação jurídica, mas propomos que tal classificação seja baseada na manifestação mais evidente e que produz o maior impacto (MELLO, 2002).

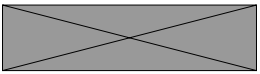
Direitos da PcD: igualdade e cidadania



Desde a raiz dos tempos, faz parte da condição humana conviver com alguma forma de limitação, congênita ou adquirida, nas áreas sensorial, motora, intelectual, funcional, orgânica, comportamental ou de personalidade. Tais limitações transformam-se em certas condições marginalizantes, privando o deficiente de uma vida pessoal e social plena, pela impossibilidade de exercer certas atividades, e de inadmissíveis preconceitos que a sociedade alimenta, condenando-o à segregação e ao isolamento social (MAZZILLI, 2003).

Sem dúvida, o preconceito, como padrão cultural, age de forma eficaz e mortal quando separa, isola e dilacera suas vítimas; acirra ódios e rivalidades e perpetua situações, transformando-se, muitas vezes, em intolerância, afastamento e exclusão (CIMINO, 2002).

A pedagogia da exclusão, marcada por forte rejeição, discriminação e preconceito, tem origens bem remotas, condizentes com as condições históricas e as raízes culturais acerca do fenômeno. Os deficientes, vistos como

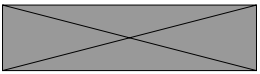


‘doentes’ e incapazes, ignorados na sua existência, sempre ocuparam no imaginário coletivo, a posição de alvos da caridade e da assistência social e não de sujeitos de direitos sociais (BRASIL, 2002). A deficiência é uma característica adquirida e sua proteção social está mais ligada à noção de risco, com atributos fixos.

No atual estágio científico e cultural, é incompreensível, inaceitável e criminoso que uma pessoa com qualquer deficiência seja impedida do acesso a bens ou de merecer dignidade e respeito, pois “os limites de uma deficiência, seja ela qual for, são criados muito menos pelas deficiências em si mesmas, que pela forma com que a encaramos e somos educados a entendê-las... Ela dificulta mais que impede...” (MAZZILLI, 2003).

O desrespeito aos direitos básicos do ser humano condena a PcD à segregação e ao isolamento social, privando-o de estudar, trabalhar, sair, locomover-se e divertir-se, tornando-o um não cidadão.

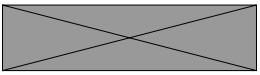
De certa forma, com o passar dos anos, a sociedade tomou consciência do papel das pessoas com



deficiência e com NEE, de suas condições de acesso a todo e qualquer lugar, a uma representação consciente e cidadã como possuidores de direitos e deveres, e como indivíduos pertencentes a uma sociedade democrática. Porém, a Humanidade nem sempre os tratou de maneira adequada e a preocupação com os deficientes não vem de hoje. Mas, sem dúvida, não deixa de ser bem recente a melhor conscientização social e jurídica do problema.

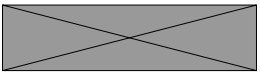
Para a docente Lídia Caldeira Cabral, os direitos dessas pessoas não resultam de uma postura filantrópica do Estado, pois diante de qualquer incapacidade funcional, causada por uma deficiência, elas precisam de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que possam receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar social e ao desempenho (cf. Decreto Federal nº 3.298/99).

Comumente o termo Direito é entendido nos sentidos objetivo e subjetivo: ora referimo-nos ao Direito como sendo o conjunto de regras e princípios jurídicos que compõem o ordenamento normativo de um país (objetivo);



outras vezes, o termo designa a prerrogativa que alguém tem de exigir de outrem, em seu proveito, a prática ou a abstenção de algum ato, quer dizer, o cumprimento de determinada prestação (subjetivo) (GUERRA, 2002).

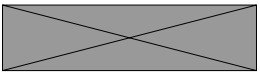
De fato, os Direitos Sociais têm um sentido demasiado amplo e ambíguo, são subjetivos, de conteúdo econômico, resultantes da outorga de determinados benefícios por parte do Estado ou por outras Instituições aos seus cidadãos ou a determinados grupos abstratamente considerados e atribuídos com o intuito de realizar a justiça social. Não raramente são confundidos com os Direitos Humanos, fundamentais e inerentes à natureza humana, originários e imprescritíveis, anteriores ao próprio Estado, pois não dependem de qualquer concessão por parte do mesmo; constituindo uma reserva moral do homem, não podendo ser vistos como direitos menores ou como caridade desprovida de eficácia. Consistem em poderes que só podem ser efetivados se forem impostas determinadas obrigações positivas aos outros (e aos órgãos públicos), contrariando sempre os velhos interesses, consoante o



regime político do Estado que os concede, dado que estão intimamente relacionados à tradição jurídica do país e ao seu desenvolvimento econômico (idem).

Saliente-se que as pessoas com deficiência, em virtude de sua incapacidade física, sensorial ou mental, estão sujeitas a determinadas limitações que variam segundo o tipo e o grau de deficiência. Por essa razão, como justiça e solidariedade social, os custos destas limitações são, em parte, impostos e suportados pela sociedade em geral, através de mecanismos legais que proporcionem igualdade de oportunidades para todos ou garantam certas compensações sem que assumam a natureza de privilégios de classe (idem).

Em tese, os Direitos Sociais específicos consignados para deficientes não são quaisquer privilégios concedidos a um grupo social, nem sequer medidas de beneficência atribuídas a cidadãos menos protegidos pela sorte; são antes medidas compensatórias da deficiência ou ajustes humanitários, destinados a combater disfunções sociais, possibilitar/viabilizar uma verdadeira integração

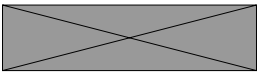


social e a satisfazer exigências de justiça social. Nesse caso, as mesmas razões que justificam a existência de Direitos Sociais também impõem que os direitos sejam diferentes quer segundo o grau, quer segundo o tipo de deficiência: em quantidade ou medida, considerando o grau da deficiência; em qualidade ou espécie, por questões de especificidade ou pelo tipo de deficiência (ibidem).

Às pessoas com deficiência devem ser atribuídos benefícios sociais para além dos que são reconhecidos à população em geral. Por estes motivos, mais importante que conceber medidas genéricas para todas as PcD, correndo-se o risco de aplicação de critérios duvidosos, é diagnosticar as necessidades essenciais de cada deficiência, satisfazendo-as com medidas adequadas. É na proposição destas medidas que as organizações de PcD devem assumir um papel de relevo (ibidem).

A Deficiência e o Amparo Legal

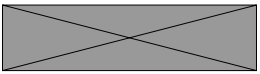
Ao longo da história, os avanços no pensamento



sociológico, filosófico e legal vêm exigindo mudanças, por parte do sistema educacional brasileiro, no abandono de práticas segregacionistas que marginalizaram e estigmatizaram pessoas com diferenças individuais acentuadas, mediante o papel facilitador do acesso aos códigos e mecanismos de comunicação e expressão, ao código de leitura e escrita propriamente dito e ao conhecimento, respaldados no processo de inclusão que urge nas escolas, onde todos os indivíduos devem interagir em todas as situações, beneficiando-se do mesmo momento de aprendizagem.

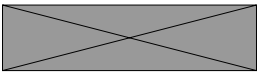
A ONU proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em dezembro de 1948, assegurando os princípios de respeito à dignidade e à igualdade de direitos. Na prática, isso não ocorre e, mais uma vez, a população civil se vê obrigada a se inserir no vácuo deixado pelo Estado omisso e irresponsável (BRAGA, 2002).

Outras leis internacionais referem-se à proteção da PcD, no trato da questão educacional como as Declarações de Jomtien (Tailândia) e de Salamanca (Espanha),



respectivamente em 1.990 e 1.994. No que tange à Declaração Mundial sobre Educação para Todos, basicamente assegura o direito à universalização da escolaridade, ao determinar o acolhimento indiscriminado com qualidade e equidade de condições, ampliação de oportunidades, e exigir sistemas educacionais planejados para a diversidade, oferecendo respostas pedagógicas adequadas às peculiaridades individuais, às características e necessidades específicas (MARTINS, 2002).

Quanto à Declaração de Salamanca (ONU), constitui um guia sobre princípios, política e práticas de reconhecimento e atenção às pessoas com NEE e, um dos mais importantes documentos de compromisso de garantia de direitos educacionais, pois exige a inserção da Educação Especial na educação geral; propõe diretrizes básicas para a formulação de políticas e sistemas educacionais públicos, inspirando-se no princípio de integração e na inclusão de todos, no respeito às diferenças, na promoção da aprendizagem e na atenção às necessidades de cada um; proclama as escolas regulares inclusivas como o meio mais

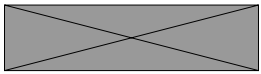


eficaz de combate à discriminação e determina que estas acolham todas as crianças, independente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas etc. (VIANA, 2004).

A evolução da proteção legal à PcD e das atribuições confiadas ao Ministério Público, como instituição garantidora da aplicação do princípio da isonomia, acarretaram mecanismos para agir na defesa dos interesses dos deficientes, proporcionando-lhe a cidadania que lhe foi garantida pela Constituição.

Aqui no Brasil, as inúmeras leis que regulamentam os direitos da PcD não se apresentam como um todo harmonioso, além de decretos regulamentares, portarias e resoluções específicas para cada tipo de deficiência, o que dificulta a sua aplicação nas esferas federal, estadual e municipal (FERREIRA, 2002).

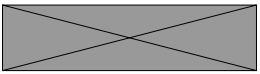
Neste complexo de proteção legal, merece destaque o contido nas Constituições e nas principais leis federais, promulgadas após a Constituição de 1988, a saber: as leis n.º 7.853/89, 8.028/90 e 10.098/00, os decretos nº 914/93 e



3.298/99, entre outros que de forma mais efetiva tratam dos direitos das pessoas com deficiência bem como de sua inclusão.

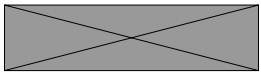
A nova Constituição de 1988, pródiga ao tratar das PcD, não destoou da evolução que se dava no contexto mundial, de forma que dedicou diversos dispositivos à proteção dos mesmos. O caput do artigo 227 da CF introduz no direito brasileiro conteúdo e enfoque próprios da Doutrina de Proteção Integral da ONU, eleva a criança e o adolescente à categoria de cidadão, trazendo para nossa sociedade os avanços obtidos na ordem internacional em favor da infância e da juventude, responsabilizando, igualmente, a família, a sociedade e o Estado pelo atendimento dos direitos fundamentais da criança e do adolescente necessários ao pleno desenvolvimento de sua personalidade, integridade física e perfeita adaptação social como prioridades.

Efetivamente, no Brasil os deficientes têm ampla proteção legal (lei de eficácia) uma vez que a integração da PcD é pressuposto ao direito à igualdade preconizada



pelo art. 5º, inciso I, da atual CF, mediante os seguintes instrumentos: ação popular, mandado de segurança coletivo, mandado de injunção e ação civil pública (BRAGA, 2002). Afora o âmbito constitucional, leis civis promulgadas em todos os níveis federativos vêm ao encontro dos direitos das pessoas com deficiência, garantindo-lhes igualdade e cidadania, em conformidade com os princípios gerais do direito consagrados em nosso ordenamento jurídico. São elas: Lei nº. 7.853/89; decreto nº 914/93; decreto n.º 3.298/99; e a lei n.º 10.098/00.

A Lei nº. 7.853/89 detalha este atendimento da educação infantil ao ensino médio, da modalidade supletiva à formação profissional, criando-se currículos, etapas e exigências de diplomação próprios, inseridas as escolas no sistema educacional; estabelece o apoio à PcD e sua integração social; institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas e disciplina a atuação do Ministério Público e define crimes (BRASIL, 2001). De forma específica, a partir desta, o MP pode ingressar com medidas judiciais (ação civil pública e inquérito civil),

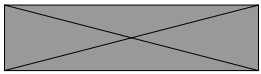


para garantir a efetividade dos direitos fundamentais, responsabilizando criminalmente os infratores quanto ao preconceito (FERREIRA, 2002).

As normas gerais e os critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas com mobilidade reduzida foram definidos em uma série de leis e decretos: o decreto nº 914/93 instituiu a política nacional para a integração da pessoa deficiente; o decreto nº 3.076/99 criou o CONADE (Conselho Nacional dos Direitos do Deficiente), órgão fiscalizador da política nacional para os deficientes e propositor do atendimento de seus interesses; o decreto n.º 3.298/99 detalha as ações e diretrizes alusivas ao deficiente; e, finalmente, a lei n.º 10.098/00 tratou da eliminação das barreiras arquitetônicas (idem).

Partindo-se desta explanação, podemos definir o alcance das normas em questão, sabendo que elas abrangem áreas de atuação diversas. Entretanto, ativemo-nos, apenas, na nossa área de interesse – a educacional.

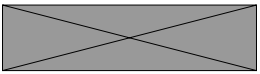
Com efeito, quando a Constituição Brasileira de 88 assegura a Educação Especial, garante a Educação



como direito de todos, estabelece o direito elementar da escolaridade às pessoas com NEE, apontando para a diretriz atual, a plena integração em todas as áreas da sociedade – o direito à educação, comum a todas as pessoas e, o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais nas escolas 'regulares' (MAZZILLI, 2003).

A estes alunos serão assegurados todos os benefícios recebidos pelos demais, sendo suas matrículas compulsórias nos estabelecimentos públicos ou privados, sempre que, a despeito de suas deficiências, forem capazes de se integrarem, podendo-se interpretar favoravelmente a existência ou não de vaga. Entretanto, se o aluno com deficiência estiver internado em hospital ou similar, haverá oferta obrigatória de programas de educação especial em nível pré-escolar e escolar.

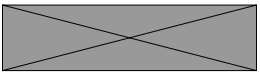
Em 2001, a Câmara do Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial na Resolução CNE/CEB nº 02/01 estendendo-as para toda a Educação Básica através do Parecer n.º 17/01, definindo no Artigo 3º, a educação



especial como modalidade escolar que assegura recursos especiais de apoio, complemento, suplemento e substituição dos serviços comuns, garante e promove o desenvolvimento das PcD.

A par destas leis, outras que não se referem especificamente à PcD também tratam da questão educacional, como o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Complementar nº 8.069/90, que referenda os direitos garantidos na CF (art. 3º; 4º; 5º; 11, § 1º; 53, I; 54, III; 86; 87, I a V) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou Lei Darcy Ribeiro (LDB n.º 9.394/96 - Capítulo V, art. 2º; 4º, III; 58 a 60).

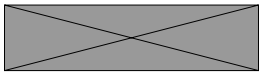
Neste sentido, o ECA, ao regulamentar os artigos 204 e 227 da CF, reconhece a criança e o adolescente como absoluta prioridade: compreendendo os valores intrínseco e projetivo das novas gerações, propõe um sistema de atendimento e garantia de direitos e uma nova forma de gestão, com destaque especial aos Conselhos e Fundos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselhos Tutelares – instâncias de âmbito municipal



responsáveis pela formulação, deliberação e controle da política de atenção (MEIRA, 2001).

Mais do que regulamentar as conquistas em favor das crianças e adolescentes expressas na Constituição Federal, veio promover um importante avanço do ponto de vista social e jurídico que se desdobra em outras áreas da realidade sociopolítica brasileira, mas ineficaz do ponto de vista prático:

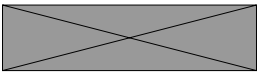
- Mudança de conteúdo: a criança e o adolescente se constituem sujeitos de direitos exigíveis com base na lei e não meros objetos de intervenção social e jurídica e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, detentora de todos os direitos;
- Mudança de método: superação da visão assistencialista e paternalista mediante garantias processuais, ou seja, os direitos são exigíveis com base na lei pelo seu não atendimento ou atendimento irregular;
- Mudança de gestão: a política de atendimento



> dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, ou melhor, dos três níveis de governo (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) e da sociedade civil organizada (ECA, art. 86).

Saliente-se que, de acordo com a LDBEN, o aluno só deve ser matriculado em classes ou escolas especializadas, quando não for possível a integração nas turmas comuns, em função de suas especificidades e, para melhor atendê-los na escola regular, haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado (Art. 58).

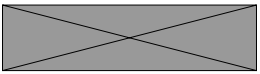
Essa modalidade educacional, oferecida preferencialmente em classes regulares, assegura-lhes a perfeita integração com os demais e oportuniza o exercício da solidariedade, componente imprescindível a qualquer projeto educacional (VIANA, 2004). Porém, se o aluno não tiver condições de integrar-se, total ou parcialmente, haverá os serviços de apoio especializado, funcionando dentro da



escola regular.

No entanto, a legislação é sábia em determinar preferência por essa modalidade de atendimento educacional, ressalvando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de deferimento: participação nas classes comuns, em salas de recursos, em salas e escolas especiais. Todas estas leis procuram cumprir o que estabelece a Constituição como fundamento do Estado Democrático de Direito, ou seja, a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, II e III), o que representa o desejo de toda pessoa com ou sem deficiência: ser cidadão com dignidade (FERREIRA, 2002).

Contudo, a efetividade destas leis fica comprometida pela ausência de políticas públicas, que se tornam normas meramente programáticas, contribuindo para a manutenção da exclusão dessas pessoas. Apesar das garantias legais, as pessoas com deficiência estão longe da igualdade com os demais cidadãos. Para que haja isonomia, é imprescindível tratamento especial aos desiguais, assim como a oferta de condições para que a PcD possa viver dignamente como

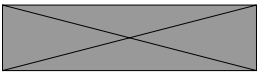


qualquer outro indivíduo (BRAGA, 2002).

O cunho valorativo das normas civis e constitucionais que, no ordenamento jurídico, tutelam os interesses individuais, coletivos e difusos das pessoas, fundamentam também os direitos das PcD, afastando o preconceito e as discriminações e recorrem ao Poder Público para editar normas e fazê-las cumprir.

A Fundamentação Civil Constitucional desses Direitos

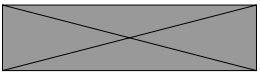
O constituinte de 1988 ao estabelecer as bases axiológicas do texto magno, reafirma o antigo princípio liberal da Revolução Francesa e da dignidade humana qual seja a 'igualdade de todos perante a lei' (artigo 5º, caput), institui um estado democrático e, assegura o exercício dos direitos sociais e individuais como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos. Todavia, quando o objeto de análise são as pessoas com deficiência, fica clara a desproporção de acesso aos direitos individuais e sociais, ao exercício das suas cidadanias, exigindo-se a



presença do Estado (MAZZILLI, 2003).

Doutrinariamente, o nosso modelo constitucional estabeleceu que a igualdade perante a lei é o que temos por igualdade na lei, dirigindo-se a aplicação prioritariamente ao juiz. Neste caso, a Constituição ocupa-se da tutela das pessoas com deficiência, ficando o Estado e a sociedade com o dever de favorecer condições ao pleno exercício dos direitos individuais e sociais e sua efetiva integração social: ao Poder Público cabe o exercício de suas três funções típicas – legislar, executar a lei e, se provocado, defender lesão ou ameaça aos direitos materiais; à sociedade, por sua vez, cabe garantir a efetividade de programas de prevenção, atendimento especializado e de integração social através das entidades privadas e dos organismos internacionais, articulados com os órgãos públicos e por estes autorizados.

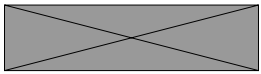
As exceções que a CF estabelece como direitos das pessoas com deficiência não devem ser interpretadas como um tratamento desigual, de cunho beneficente, mas considerado o universo a que se dirigem, às peculiaridades do grupo em questão, pois a igualdade abstrata perante a



lei desiguala e, quando o faz, objetiva igualar os desiguais, oferecendo-lhes as condições necessárias ao pleno exercício de sua cidadania, visto que tanto se viola o princípio da igualdade quando em situações semelhantes recebe o cidadão tratamento diferenciado, como quando pessoas em situações diversas recebem tratamento igual (idem).

Grande arma na defesa dos interesses dessas pessoas é a propositura de ação civil pública (o remédio constitucional), prevista no art. 129, inc. III da Constituição Federal, com o intuito de proteger o patrimônio público e social, o meio ambiente e interesses coletivos e difusos e no artigo 3º da Lei n.º 7.853/89, proposta pelo Ministério Público (BRAGA, 2002).

Já o artigo 8º dessa mesma lei tipifica o preconceito contra a PcD com pena de reclusão de um a quatro anos e multa. Sua importância reside no fato de que deixa clara a 'impossibilidade' de diferenciação com base na deficiência, definindo a 'discriminação' como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente, consequência ou percepção de deficiência presente ou

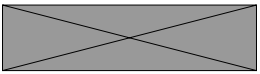


passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas com deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (art. I, n.º 2, alínea 'a').

O Princípio da Igualdade ou Isonomia

O princípio da igualdade de direitos entre pessoas com ou sem deficiência significa que as necessidades de todos são da mesma importância; que tais necessidades devem constituir a base do planejamento social e que todos os recursos devem ser empregados de maneira que garanta a equiparação de oportunidades a todo indivíduo.

No tocante às pessoas com deficiência, o objetivo da lei é semelhante, quando procura compensar aquele que suporta qualquer tipo de limitação, ao conferir-lhe maior proteção jurídica. O verdadeiro sentido da isonomia, assegurada na constituição, é tratar especial e diferentemente os desiguais, buscando compensar legalmente a desigualdade, ao igualá-los em oportunidades.

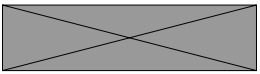


Da mesma forma, para compensar a deficiência, a lei assegura medidas protetivas visando suprir essa deficiência, criando uma desigualdade jurídica para compensar uma desigualdade fática (MAZZILLI, 2003).

De certa forma, a necessidade de um sistema de proteção especial deve, pois, ultrapassar todas as barreiras, para alcançar todo tipo de pessoa que sofra, de alguma forma, acentuada limitação ou inferioridade e/ou alguma deficiência grave (FÁVERO, 2003).

Ademais, é da alçada do poder público assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, entre outros que, decorrentes da Lei Magna e das leis infraconstitucionais, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico conforme preconiza a Lei nº 7.853/89 no seu Art. 2º (FERREIRA, 2002).

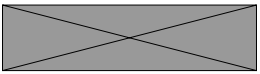
Afora seu papel de agente protetivo, ainda tem função interventiva na área civil, em qualquer ação em que uma das partes seja um deficiente (Cf. art. 5º da Lei nº. 7.853/89) instaurando inquérito civil e propondo as ações civis públicas pertinentes, em defesa dos interesses



trans-individuais relacionados à proteção das pessoas com deficiência - Cf. Leis nº. 7.347/85, art. 1º, IV, e 7.853/89, art. 3º (MAZZILLI, 2003).

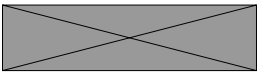
Em suma, a legislação, ao conferir legitimidade ao Ministério Público para atuar junto a PcD, na busca da inclusão em sua comunidade, propõe: (a) inclusão econômica – garantia do trabalho ao deficiente com habilitação e reabilitação; (b) inclusão social - com a plena integração na sociedade, inclusive na área da cultura e lazer; (c) inclusão educacional - na rede comum de ensino em todos os seus graus (escola inclusiva); (d) inclusão ambiental - queda das barreiras arquitetônicas; (e) inclusão na saúde com um trabalho de prevenção, reabilitação e acesso de atenção a saúde (FERREIRA, 2002).

Na teoria, algumas medidas oficiais vêm sendo tomadas neste sentido. O que o deficiente quer mesmo é o direito à igualdade; não o direito de ser igual, mas a possibilidade de, sendo diferente, ter acesso aos mesmos direitos; ter respeitada sua diversidade, o conteúdo da sua competência e não a medida da sua eficiência; ter a



marca do humano sobressaindo como possibilidade de sua diversidade (NERI, 2003).

A partir dessa consciência, que instaura um novo enfoque no que diz respeito às deficiências, nos contextos legal, social e escolar, abordaremos no capítulo seguinte a trajetória do movimento pela inserção/integração/inclusão da pessoa deficiente, tanto nos panoramas mundial quanto brasileiro, por meio dos modelos teóricos e suas implicações que culminam na construção de uma sociedade para todos – a sociedade inclusiva.





Capítulo 3

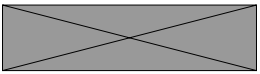
SOBRE INCLUSÃO

Neste capítulo, faz-se uma leitura para compreensão da gênese e do movimento dos processos integração/ inclusão/exclusão da PcD, no contexto sócio-histórico brasileiro e mundial, apresentando os paradigmas teóricos que caracterizam a relação da sociedade com a deficiência e suas implicações (tolerância e alteridade) culminando com o processo propriamente dito - a inclusão social-escolar e os fundamentos da educação inclusiva.

Linha do Tempo: A difícil trajetória do deficiente

Ao longo do tempo, a história nos ajuda a compreender a gênese e o movimento dos processos integração / inclusão / exclusão da PcD olhando o seu difícil percurso bem como a trajetória dos preconceitos na linha do tempo – Ontem e Hoje, que se reflete nas crenças, valores e ideologias, e se materializam em práticas sociais (BRUNS, 2001).

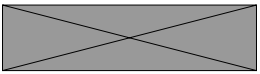
Uma leitura panorâmica que fazemos da realidade, bem como da que a sociedade tem feito sobre a deficiência



enquanto fenômeno e a pessoa deficiente enquanto ser, no decorrer das condições sócio-históricas, e como essa leitura determinou suas ações aponta que o movimento pela integração do deficiente é um produto histórico (BRASIL, 2000).

Desta forma, nossa abordagem baseia-se no enfoque etológico, que abarca a concepção biopsicossocial do homem e, na visão do materialismo histórico dialético uma vez que o homem é regido por normas das relações de produção vigente em cada momento, cujo contexto determina quem 'vale' ou 'não' no sistema. Tal avaliação, associada a peculiaridades individuais e grupais, constitui um conjunto de significados que norteia tanto a construção de concepções como a avaliação dos indivíduos, no âmbito das relações sociais (ARANHA, 1995). Portanto, numa visão holística, não faz sentido conhecer a concepção de Homem como um ser biologicamente cultural, dissociado de seu contexto social (SILVA, 2002).

Em síntese, a análise que fazemos da concepção de deficiência e da questão da integração social rompe com

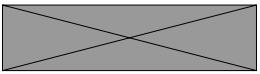


o mecanicismo de sua multideterminação, da condição de deficiência e do "status" de deficiente. Para tanto, buscamos compreender a realidade, baseando-nos na análise histórico-crítica do fenômeno e no contexto da organização sócio-político-econômica em voga (ARANHA, 1995).

Como referencial conceitual, sugerimos a deficiência como condição complexa e multideterminada, caracterizada por limitação ou impedimento da participação do indivíduo nessa trama de relações, estabelecida pelos critérios valorativos em vigor.

Vendo nesta ótica, o processo da deficiência torna-se mais compreensível a partir de critérios que focalizam a culpa em atributos do indivíduo, pois a sociedade se exime do papel de construtora do "status" social de deficiente e, consequentemente, assume, estratégias beneméritas de ação, embora seja mantenedora da segregação, que limita/impede a participação do deficiente na sociedade, comprometendo seu desenvolvimento gradualmente.

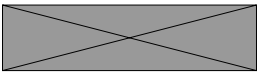
Neste cenário interpessoal, entendemos que a exclusão dos 'diferentes' inviabiliza tanto os deficientes e



não deficientes, quanto a sociedade, no trato das diferenças enquanto elementos constitutivos da natureza humana. Logo, sendo um produto histórico, para sua apreensão, o movimento pela integração do deficiente necessita de uma reflexão social sobre esse processo, atrelada à análise da concepção de deficiência em cada fase histórica, ou melhor, os vários olhares construídos e os muitos caminhos trilhados pelo homem ocidental em sua relação com essas pessoas.

Historicamente essa relação sociedade-deficiência tem se caracterizado pela segregação, nas mais variadas épocas, acompanhada pela consequente e gradativa exclusão, sob diferentes argumentos como: o contexto da organização socioeconômica-política e dos conceitos de homem, de educação e de deficiência em cada época focalizada. Daí, podem ser reconhecidos quatro estágios ou posturas em relação às deficiências: (a) Antiguidade (Greco-Romana); (b) Idade Média (até o séc. XV); (c) Idade Moderna (séc. XVI ao XIX) e, finalmente, (d) Idade Contemporânea (séc. XX até hoje) (BRASIL, 2000).

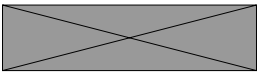
Desde a Antiguidade, a história literária universal



revela as dificuldades cotidianas (maus tratos e negligência) bem como inferências, teorias ou práticas sociais segregadoras contra os deficientes (BENCINI, 2003).

A deficiência, nessa época, inexistia enquanto problema ético ou moral, sendo considerado sub-humano, exposto e/ou exterminado por meio do abandono ao relento, da não aceitação, do isolamento, da rejeição/menosprezo, da negação dos direitos e até eliminação sumária ou extermínio (GARCIA, 2014). Desse modo, constata-se que, muitas vezes, o "status" social, cujos atributos não atendiam aos valores morais, crenças, tradições e modelos/padrões estéticos sociais desejados e aceitos, encarregava-se de excluir e de rotular tais pessoas.

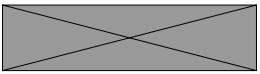
Até o século XV, em função das ideias cristãs, a deficiência viveu momentos contraditórios, marcados por atitudes paradoxais entre a proteção e a eliminação. O diferente não produtivo adquire "status" humano, possuidor de alma e, como criatura divina, não podia mais ser exterminada. Ignorados à própria sorte (marginalização, desprezo e abandono), devido à dessemelhança a imagem



de Deus, dependiam, para a sobrevivência, da boa vontade e caridade humanas (GONSALES, 2002). Gradativamente, sua custódia e cuidado foram assumidos pela família e pela Igreja, e, às vezes, aproveitados como fontes de diversão, sem qualquer evidência de esforços específicos e organizados de lhes prover de acolhimento, tratamento, proteção ou treinamento (PESSOTTI, 1984).

O período renascentista representou um revisar dos conceitos, normas, estatutos, crenças e práticas sociais em relação ao modo de se relacionar com a deficiência (BRUNS, 2001). Sem dúvida, ocorreram várias mudanças positivas ligadas às estruturas social, política e econômica e, nas concepções filosóficas sobre a leitura da realidade (GARCIA, 2014).

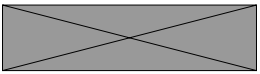
Observe que, com Deus ou com o demônio, nos hospitais ou nos oráculos, a PcD sempre esteve no lugar do desigual. E, sempre se atribuiu a esta diferença um valor ligado a atributos do sujeito; quer dizer, a deficiência é algo que pertence, exclusivamente, a quem a sofre, determinando-lhe um lugar social: o espaço do outro, do estranho, do



diferente, do excepcional (BARTALOTTI, 2003).

Com a Reforma Burguesa adveio um redimensionamento de ótica: os deficientes isolados da sociedade, passam a ser reconhecidos, limitadamente, como capazes de aprender e, como indivíduos não produtivos, que oneram a sociedade no tocante ao seu sustento e manutenção, devendo permanecer em asilos, conventos e albergues (BENCINI, 2003).

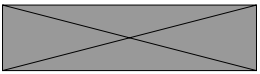
Sabe-se que a Inquisição Católica e a Reforma Protestante determinaram a concepção ambivalente de deficiência, como fenômeno metafísico e espiritual, que variou em razão das noções teológicas de pecado e de expiação e, da visão pessimista do homem, sendo o deficiente considerado ora demoníaco, representante de forças malignas, ora expiador de culpas alheias, ora um aplacador da cólera divina, gerando atitudes e sentimentos contraditórios - rejeição, piedade, comiseração e superproteção. Por uma ou outra razão, a principal atitude da sociedade em relação ao deficiente era de intolerância e de punição, mediante ações de aprisionamento, tortura,



açoites e outros castigos severos (ARANHA, 1995).

O avanço da Medicina trouxe uma leitura organicista da deficiência, concebida como produto de causas naturais, tratada por métodos da medicina iniciante: alquimia, magia e astrologia (BRASIL, 2000, p. 12). Aos poucos, as questões relacionadas à deficiência foram sendo retiradas da religião e do misticismo e colocadas na ciência e na medicina, passando de uma visão moral e teológica (clerical) para um problema médico (clínico) (BARTALOTTI, 2003). Essa concepção de deficiência, que passou de atributo divino a desvio biológico, tirou estas pessoas da situação de conformismo à vontade de Deus e deu início à ideia de tratamento com os processos de reabilitação e, posteriormente, de educação especial (PESSOTI, 1984).

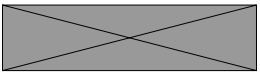
Destarte, olhar a deficiência como um desvio biológico ou doença, traz implícito a ideia de que é um problema do sujeito, e, portanto, pelo parâmetro ideológico da normalidade, é quem deve ser tratado (BARTALOTTI, 2003). Assim, a sociedade legitima seu isolamento (estigma)



e justifica a criação de instituições asilares (hospitais psiquiátricos, prisões e abrigos) graças às ações de cunho social, religioso, caritativo de proteção e cuidados, sem tratamento especializado nem programas educacionais, mas com o intuito primordial de confinar.

Durante a Revolução Industrial, multiplicam-se as leituras de deficiência enquanto fenômeno natural, fortalecendo as teses da organicidade, na área médica, e, do desenvolvimento pela estimulação, na área educacional, propiciando atitudes como o tratamento e a institucionalização em conventos e hospícios até as ações de ensino especial, quando a Educação se torna um privilégio social e a modalidade especial se cruza com as discussões sobre a saúde mental (ROSENFELD, 2003).

O passar dos séculos testemunhou o fortalecimento do sistema capitalista, persistindo a visão abstrata de homem, fruto da filosofia da essência. As pessoas, vistas como diferentes e não produtivas continuam valoradas negativamente, o que legitima as noções de desigualdade, de dominação e o direito de privilégios aos produtivos

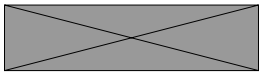


e mantenedores do sistema, reforçando o processo de avaliação social destes indivíduos (ARANHA, 1995).

No século XIX, a necessidade da estruturação dos sistemas de ensino e de escolarização para todos, que objetivava a formação de cidadãos e a preparação de mão de obra produtiva, desenvolve a responsabilidade pública pelas necessidades do deficiente embora persista a tendência institucional mantenedora sob a iniciativa e sustentação do setor privado.

O Século XX caracterizou-se pela formulação de instrumentos legais e de apoio que garantem os direitos fundamentais da pessoa, em vários aspectos e níveis, abrindo as portas da transformação sociojurídica na área dos direitos humanos (BARTALOTTI, 2003).

O fenômeno 'deficiência' permanece como de natureza sócio-político-econômica, embora sua leitura se faça em diferentes modelos e dimensões, aparentemente desvinculados da realidade: o metafísico coexistindo com o médico, o educacional, o da determinação social e o socioconstrutivista ou sócio-histórico. Em sendo assim,

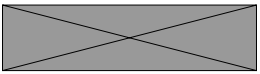


os deficientes começam a serem vistos como humanos e cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade, mas ainda sob uma ótica assistencial e caritativa (BENCINI, 2003).

Recentemente, com o avanço dos estudos sociológicos, surge a concepção de deficiência como construto social, sustentada nos aspectos orgânicos/ estruturais e no papel do meio social que configura essa condição, onde o deficiente passa a ser uma 'pessoa' capaz de se autoconstruir cognitiva, afetiva e socialmente, com seus próprios recursos.

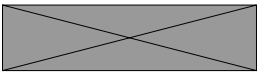
Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU) sobre os princípios de respeito à dignidade, à igualdade de direitos e à liberdade de pensamento torna-se a primeira diretriz política dessa visão (GONSALES, 2002).

A ideologia da normalização, surgida nos anos 60, vem advogar a necessidade mais ampla de inserção social, ajudando o deficiente a adquirir as condições mais próximas possíveis do normal das demais pessoas,



adequando-o de forma a permitir sua integração, com o modo de vida típico, em residência individual privada; o arranjo educacional normativo (convencional), em sala de aula regular; e o meio formal de trabalho, em emprego competitivo, para automanutenção (ROSENFELD, 2003). Tal princípio deu suporte filosófico aos movimentos de integração social do deficiente e da desinstitucionalização, responsáveis atualmente, tanto pela retirada dos indivíduos das Instituições tradicionais (Institucionalização), como pela implantação de programas comunitários de serviços de atendimento às necessidades dos deficientes (ARANHA, 1995).

Atendendo a recomendações gerais do Congresso norte-americano concernentes aos serviços fundamentais de saúde, educação, segurança social e, proteção à infância, com ênfase nos processos cognitivo, afetivo e social dos alunos, tem início a educação inclusiva que estabelece a modificação dos currículos escolares e a criação de uma rede de informação entre escolas, bibliotecas, hospitais e clínicas para atender a essa clientela, ampliada pelo Ato

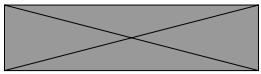


de Educação para os Indivíduos com Deficiências - ADEA (BENCINI, 2001).

A década de 90 testemunhou o início dos movimentos internacionais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, destacando-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia, 1990) e a Declaração de Salamanca/Unesco (1994), na busca do acesso de todos à escola, respeitando-se as peculiaridades individuais.

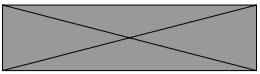
A Conferência de Jomtien (Tailândia, 1990), visando satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, firmou a proposta de Educação para Todos, pela Declaração Mundial/ Unesco e o Plano de Ação que prevê a universalização do acesso, a promoção da igualdade, a ampliação dos meios/ conteúdos da Educação Básica e a melhoria do ambiente de estudo (BENCINI, 2001), servindo de referência/guia a governos, organismos internacionais, ONGs e a todos os envolvidos com a meta de Educação para Todos.

Já a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (1994) expressa o princípio de



integração e o compromisso com a garantia de escolas para todos, conforme o estabelecido na Conferência de Jontiem, resultando a Declaração de Salamanca/Unesco que contém as Linhas de Ação sobre as NEE objetivando orientar organizações e governos em suas práticas inclusivas, independente das condições (físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas) e, propondo que as escolas acolham todas as crianças, das mais variadas origens e situações (BENCINI, 2001).

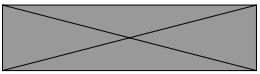
Imaginou-se que a globalização/mundialização serviria para aproximar os países, proporcionando igualdade, melhor qualidade de vida e mais justiça social. Todavia, o esperado não aconteceu e um dos reflexos desse processo é a exclusão social que advém desde a era marxista em decorrência do modo de produção vigente, caracterizando-se como produto cultural, relativo, histórico e gradual que varia de país para país. Assim, a exclusão se torna multidimensional: comporta valores culturais; provoca rupturas afetivas, familiares e econômicas; engloba pobreza, discriminação, subalternidade, desigualdade,



inacessibilidade e não representação pública. Mas, deve ser compreendida em relação ao que se entenda ser o seu oposto, a 'inclusão', a outra face da moeda, tendo em vista que se constituem em dois momentos de uma mesma realidade.

Em linhas gerais, segundo Ferreira (2002), a trajetória histórica evidencia uma marginalização constante da PcD, um verdadeiro 'apartheid' social, a vitimação da própria deficiência e a exclusão proporcionada pela sociedade, dita perfeita ou de homens fictícios. Desse modo, um olhar mais atento revela que as práticas discriminatórias nas relações interpessoais continuam sendo vivenciadas, ainda hoje, por vários grupos da sociedade moderna (BRUNS, 2001).

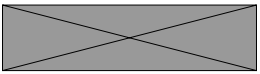
Embora a atenção formal aos deficientes, no Contexto Brasileiro, tenha se iniciado no período imperial, com a criação de internatos e o caráter assistencialista, que gradativamente assume a natureza de asilos para o acolhimento de inválidos, a grande maioria dos deficientes ainda permanece segregada - voluntária ou involuntariamente - em Instituições, Escolas Especiais e



fora delas, esquecidos ou ignorados, sem participação ativa na sociedade e incapacitada para o efetivo exercício de sua cidadania.

Durante a década de 70, o paradigma da Institucionalização vigente desde o Brasil Colônia começa a dividir espaço com novas ideias: o princípio da normalização como critério de avaliação social, e o paradigma de serviços como modelo de atenção educacional à pessoa deficiente, objetivando promover a adaptação da pessoa ao seu meio.

A década de 80 manteve a tendência da normalização e do paradigma de serviços, modificada nos anos 90 pela Conferência Mundial de Educação para Todos e fortalecida pela Declaração de Salamanca, em 1990 e 1994, respectivamente. Aqui no Brasil é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/90, que reitera os direitos educacionais referentes à PcD, garantidos na Constituição e, a Lei 9.394/96 ou Lei Darcy Ribeiro que se ajusta à legislação federal e estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional dedicando o Capítulo V (artigos 58 a 60) especial ao tema, ao definir as formas de

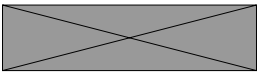


organização da Educação Especial (GONSALES, 2002).

Em 1998, o MEC lança os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para nortear e orientar os profissionais da educação quanto à relação professor-aluno e no desenvolvimento de um ensino-aprendizagem eficaz e significativo; e organiza as Adaptações Curriculares em Ação no âmbito dos PCN, uma diretriz de estímulo pedagógico que visa orientar o sistema educacional para o processo de construção da "Educação na Diversidade", oferecendo o suporte técnico-científico dos profissionais da Educação, colocando em prática, adaptações e estratégias para a educação de alunos com NEE.

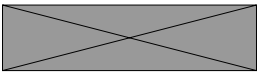
O Decreto nº 3.298/99 regulamenta a Lei nº 7.853/89 sobre a Política Nacional para a Integração da PcD, e consolida as normas de proteção e a Lei nº 10.098/00 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade dos deficientes ou de mobilidade reduzida (MRECH, 2003).

No século XXI, a Lei nº 10.172/01 aprova o Plano Nacional de Educação, enfocando a Educação Especial



no item 8 do Cap. III; a Resolução CNE/CEB nº 02/01 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (FÁVERO, 2002); o Parecer CNE/CEB nº 17/01 apresenta um consolidado de recomendações e orientações básicas para a organização do trabalho pedagógico (serviços de apoio especializado e estratégias de adaptações curriculares) no que se refere às modalidades de inserção do alunado com NEE no sistema regular de ensino, estendendo essas diretrizes para toda a Educação Básica (SÁ, 2003); e a publicação do Direito à Educação – Necessidades Educacionais Especiais: Subsídios para Atuação do Ministério Público, Orientações Gerais e Marcos Legais, MEC/SEESP, com os novos conceitos da Política Educacional Especial, sendo aprovado o 'Estatuto do Deficiente' (2003) o qual condensa e consolida inúmeros benefícios e direitos conquistados pelos deficientes dispersos em várias leis.

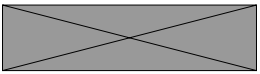
Consistente com isso, o MEC, tentando garantir o princípio constitucional e viabilizar o acesso à escola e, preocupado com a educação dos alunos com deficiência



e/ou com dificuldades de aprendizagem desencadeou movimentos de democratização do ensino, representados pelo Programa 'Toda Criança na Escola', preconizando a universalização do atendimento educacional com qualidade, reforçando a importância da inserção de todos num programa mais amplo, propondo algumas ações que favorecem a inclusão.

Baseado no reconhecimento da diversidade existente na população, as novas políticas da educação especial buscam dimensionar o sentido e o alcance que se pretende dar às adaptações curriculares, considerando que o processo ensino-aprendizagem pressupõe o atendimento à diversidade de necessidades dos alunos na escola (MEC, 1999).

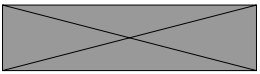
Estas normas e medidas, por si só, não efetivaram a tão esperada equidade. Os deficientes continuam ignorados, marginalizados e excluídos do contexto social, dado que a evolução da sociedade não foi capaz de afastar a exclusão e as dificuldades experimentadas. Foi necessário estabelecer, por meio de lei, regras que buscassem a igualdade



entre as pessoas, com deficiência ou não e, mecanismos assecuratórios da cidadania, com a previsão de ações judiciais pela defesa deste segmento social. Embora esta gama de leis garanta o direito ao acesso e à permanência dos deficientes na rede de ensino regular, mesmo assim, a escola que deveria ser para todos, ainda não atende a todos.

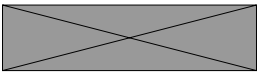
A retrospectiva histórica da educação em nosso país mostra que, ao longo dos séculos, a trajetória dos alunos com deficiência acompanha a evolução dos direitos humanos conquistados, saindo da completa marginalização, chegando à busca da efetivação cidadã sob uma filosofia humanista. Nesse panorama histórico e cultural, a família, geralmente, tende a imprimir a ideia de que são incapazes, inábeis, inseguros e, assim, vão sendo 'educados' para serem indefesos, dependentes e até considerados como assexuados (BRUNS, 2001).

Da execução sumária ao tratamento humanitário passaram-se séculos de uma trajetória irregular e heterogênea entre países e povos. Apesar disso, é possível visualizar uma tendência de humanização das pessoas



com deficiência. No que pesem os reconhecidos avanços, há a necessidade de ações mais concretas e articuladas nas esferas governamentais, para que se desenvolvam estruturas operacionais rotineiras e efetivas na educação regular e na especial. Não basta educar ou reabilitar, é indispensável envolver a sociedade nessa questão, esclarecê-la, prepará-la para um convívio melhor e mais próximo com essas pessoas, vencendo todas as barreiras, pois não devemos deixar que as incapacidades das pessoas nos impossibilitem de reconhecer as suas habilidades.

Iniciativas deste tipo, além de ação política na garantia do cumprimento da lei e de esforços na inserção social do deficiente, mostram-se imprescindíveis, caso queiramos que nossa prática se torne consistente com o nosso discurso. Essa nova concepção mais abrangente de deficiência acarreta o surgimento de uma política global inclusiva, em prol de uma sociedade mais justa, humana, igualitária e fraterna.

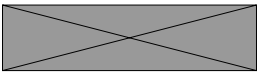


Os Modelos Teóricos e suas Implicações

Os Paradigmas - conjunto de ideias, valores ou crenças e ações através dos quais o mundo pode ser interpretado - transformam o conhecimento socialmente aceito e fundamentado em um ou mais modelos dominantes, uma referência, uma mundivisão, contextualizando, formalmente, as relações sociais (MRECH, 2002).

Paradigma da Institucionalização

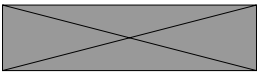
Neste sentido, o primeiro paradigma formal a caracterizar a relação da sociedade com a deficiência foi o da Institucionalização (BRASIL, 2000), que permaneceu por mais de cinco séculos como modelo único, caracterizando as relações entre a sociedade e o deficiente mediante a retirada da pessoa de seu lugar de origem para mantê-la em instituições residenciais segregadas (conventos, asilos e hospitais psiquiátricos) ou escolas especiais, como locais de confinamento, clausura e prisões, ao invés de



tratamento. Porém, a produção e a sistematização de novos conhecimentos, os avanços científicos e a evolução da medicina delinearam o acúmulo de informações acerca da deficiência (etiologia e tratamento) assim como a mudança de postura da sociedade (ALMEIDA, 2002).

O questionamento e a pressão contrária à institucionalização advinda de diferentes rumos, sobre a inadequação e práticas irrealistas e inconsistentes no contexto institucional bem como a ineficiência da proposta da Institucionalização, motivadas por diversos interesses político-administrativos: do sistema, pelo ônus da manutenção, a improdutividade e a condição de segregação crônica; e do cenário político, por parte dos cientistas e outros profissionais; convergiram para a reformulação de ideias e a busca de novas práticas no trato da deficiência (idem).

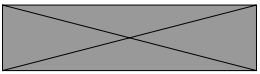
Dado o fracasso da Institucionalização na restauração funcional do indivíduo no contexto das relações interpessoais, na integração social e na produtividade intelectual, instaura-se o movimento



da desinstitucionalização, baseado na Ideologia da Normalização que defendia a inserção da pessoa com NEE na sociedade, como qualquer cidadão, detentor dos mesmos direitos e de oportunidades, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que apresentem, pressupondo o investimento principal na promoção de mudanças no indivíduo, ajudando-o a adquirir as condições e os padrões cotidianos mais próximos possíveis do normal - conquista da autonomia e acesso à cidadania (BRASIL, 2000).

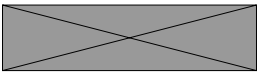
Paradigma de Serviços ou Integração

Com a adoção das ideias de Normalização, instaura-se o Paradigma de Serviços e o conceito de Integração buscando-se concretizar a inserção do deficiente no convívio social, pelo deslocamento do foco (sujeito), da atuação de diferentes instâncias sociais (família, escola, comunidade) e da intervenção (aceitação e participação), acreditando-se no princípio da promoção de mudanças individuais



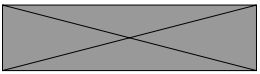
(ALMEIDA, 2002), viabilizada mediante os seguintes requisitos: (a) identificação das modificações no sujeito e em sua vida; (b) intervenção para atendimento formal e sistematizado do deficiente; e (c) re-encaminhamento do deficiente para a vida comunitária (BRASIL, 2000).

De modo geral, o termo integração é o mesmo designado na LDB, nas Constituições Federal e Estadual e nas Leis Orgânicas Municipais, com o sentido de conquista da autonomia, de acesso à cidadania, ou seja, é a possibilidade de desfrutar as oportunidades e experiências abertas às demais pessoas consideradas 'normais'. Portanto, a integração, mais do que a inserção num determinado espaço, é a oportunidade de interação social com seus pares, independentemente de qualquer diferença, mantendo-se o assistencialismo e a segregação somente para aqueles que não conseguem participar da vida em comunidade (GARCIA, 2004). A sociedade, por sua vez, também precisa garantir o acesso de 'todos' os cidadãos a tudo o que a constitui e caracteriza, independentemente das peculiaridades individuais (BRASIL, 2000).



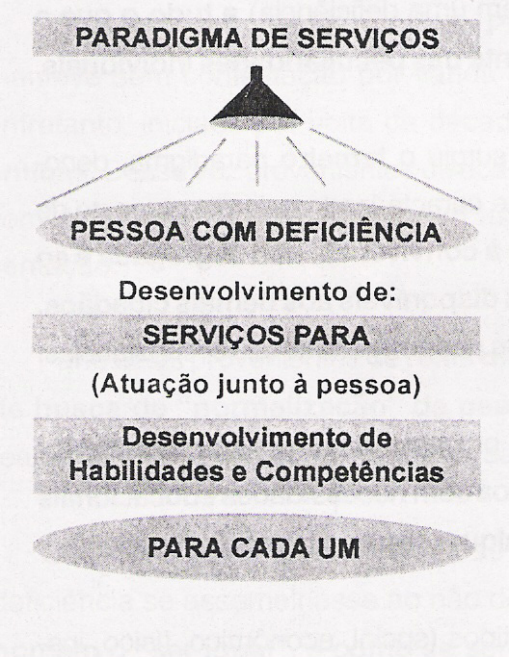
Quando aplicada à escola, a noção de integração tem sido compreendida de diversas maneiras ou significados que lhe são atribuídos graças ao uso do termo para expressar fins diferentes, sejam eles pedagógicos, sociais, filosóficos ou outros. Como se trata de um construto histórico recente (anos 60), a integração sofreu a influência dos movimentos que caracterizaram outras ideias tais como escola, sociedade e educação.

Uma das opções de integração escolar é o processo denominado "mainstreaming", quer dizer, uma corrente principal análoga a um canal educativo geral que vai carregando em seu fluxo todo tipo de aluno com ou sem capacidade/necessidade específica. De acordo com esse conceito, o aluno com deficiência ou dificuldades de aprendizagem deve ter acesso à educação, e sua formação, adaptada às suas necessidades específicas. Tal processo se traduz por uma estrutura em sistema de cascata, que favorece um 'ambiente o menos restritivo possível', oportunizando ao aluno, em todas as etapas, transitar no sistema, da classe regular ao ensino especial. Trata-se, pois,



de uma concepção de integração parcial, porque a cascata prevê serviços segregados que não ensejam o alcance da normalização (MANTOAN, 2002). Veja o esquema abaixo:

FIGURA 2 – Paradigma de Serviços



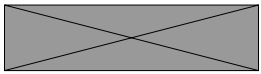
Fonte: Projeto Escola viva, p. 22

A manifestação educacional desse paradigma efetivou-se nas Escolas Especiais, nas Entidades Assistenciais e nos Centros de Reabilitação. No entanto, logo

começa a enfrentar críticas acadêmicas e de associações representativas devido: (a) às dificuldades na busca da 'normalização' (administração das diferenças no convívio social); (b) à expectativa da semelhança do diferente (menor valia humana e social do deficiente); e (c) às relações da sociedade com a deficiência (ALMEIDA, 2002).

Nesse processo contraditório em que a deficiência é a justificativa e a sua negação é a base do tratamento, valorizando a diferença como atributo essencial do sujeito faz com que fracassem os processos da reabilitação para a integração uma vez que partindo do princípio da organização e adequação da sociedade, cabe ao sujeito esforçar-se para alcançar o direito de integrar-se a ela (BARTALOTTI, 2003).

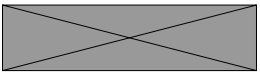
Portanto, ao negarmos esta diferença, tomando-a como um atributo indesejável a ser eliminado, eximimos a sociedade de encará-la como um aspecto que lhe constitui; define-se a deficiência, como diferença negada, como algo pertencente ao outro, e para este outro existem locais adequados para torná-lo não outro (igual) ou caso seja



impossível, o acolherão caridosamente, garantindo-lhe um lugar social: a exclusão (idem).

Assim, no bojo destas contradições, firma-se o movimento da Inclusão Social cujo pressuposto básico é a diversidade como parte da natureza humana objetivando a construção de uma sociedade democrática, sob a inspiração de novos princípios, até então incomuns, a saber: aceitação das diferenças individuais; direito de pertencer; valorização de cada pessoa; solidariedade - igual importância das minorias; cidadania com qualidade de vida; convivência na diversidade humana; aprendizagem através da cooperação.

Esta discussão mais ampla sobre inclusão se funda na movimentação histórica decorrente das lutas pelo respeito e pela efetivação dos direitos básicos, exigindo que a sociedade mude para acolher a todas as pessoas excluídas por falta de condições adequadas, cujos princípios vem se veiculando em forma de Declarações e diretrizes políticas desde 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (SASSAKI, 1997).

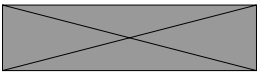


Paradigma de Suporte ou Inclusão

Baseado nessas ideias surge o Paradigma de Suporte para assegurar e disponibilizar suportes (social, econômico, físico, instrumental) que garantam ao deficiente o acesso imediato a todo e qualquer recurso da comunidade, favorecendo a Inclusão Social, como um processo bidirecional que envolve ações junto à pessoa e à sociedade, conforme o pressuposto da integração - igualdade de acesso a todos (BRASIL, 2000, p.18).

Esse modelo, que se embasa na crença de que a diversidade é parte da natureza humana, que enxerga a diferença não como um problema, mas uma riqueza, caracteriza-se pela implementação de ações (afirmativas e objetivas) no sentido de ajustar/adaptar a sociedade, nas várias instâncias da atenção e da ação públicas, de forma que acolha a todos.

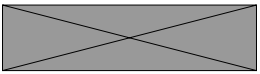
A ideia da Inclusão aqui contextualizada prevê intervenções decisivas nos processos de desenvolvimento do sujeito e de reajuste da realidade social junto às diferentes



instâncias nos aspectos físicos, materiais, humanos, sociais e legais, sob a forma de complementaridade.

No paradigma da Inclusão devemos resgatar o sujeito da exclusão social implícita e explícita do sistema capitalista, escutando pais, educadores e alunos, de maneira que se entenda além do encobrimento pelo mal-estar da deficiência permanente ou temporária e suas vicissitudes envolvidas (ALMEIDA, 2002).

Esse tipo de inserção - a 'inclusão', questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o conceito de integração – "mainstreaming". A noção de inclusão não é incompatível com a de integração, porém institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O conceito se refere à vida social e educativa e todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares e não somente colocados na 'corrente principal'. Enquanto o objetivo da integração é incluir um aluno ou um grupo de alunos anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é não deixar ninguém fora do ensino regular, desde o começo. As escolas



inclusivas propõem um modo de constituição do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos sendo estruturado em função dessas necessidades. Desta feita, a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos com dificuldades na escola, mas apoia a todos (professores, alunos, pessoal administrativo), para que obtenham sucesso na corrente educativa geral, supondo a abolição completa dos serviços segregados (MANTOAN, 2002). Vejamo-lo no organograma a seguir:

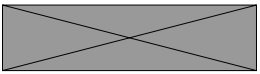
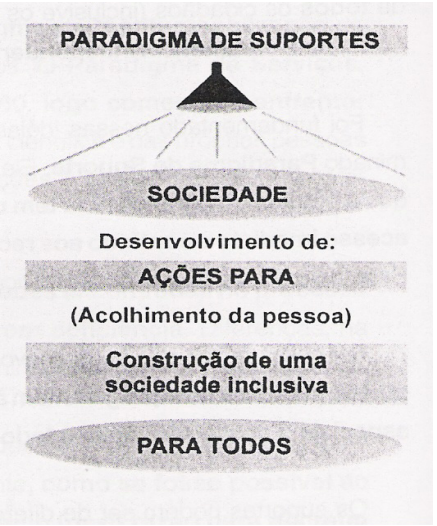


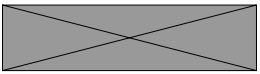
FIGURA 3 – Paradigma de Serviços



Fonte: Projeto Escola Viva, p. 22

O princípio da inclusão é um facilitador que preconiza a possibilidade e o direito do deficiente viver inserido na sociedade, repudiando qualquer forma de excepcionalidade, tanto a que mantém o deficiente longe quanto a que superprotege como diferente, impondo a todos nós o desafio do convívio nas diferenças, e permitindo a construção dos mecanismos de igualdade através da educação especial, da reabilitação e da formação adequada.

Pensar inclusivamente implica acreditar que não apenas a PcD deve modificar-se para participar da sociedade, mas também esta deve modificar-se para receber, em situação de igualdade, todos os seus cidadãos (BARTALOTTI, 2003). Logo, a opção pela inclusão demanda a real e efetiva individualização do ensino e, a garantia para todos, já que somente se efetivará a partir de uma transformação da leitura social da prática das relações no contexto da cidadania (MICHELS, 2002). A verdadeira inclusão respeita a integralidade de cada indivíduo, oferecendo formação, constante estímulo e valorização de suas potencialidades e reconhecimento como um recurso humano, propiciando condições para que enfrentem todas as fases que a vida normal lhes impuser. Vejamos, a seguir, o quadro explicativo sintético sobre os paradigmas:



QUADRO 2 – Modelos Teóricos e suas Implicações

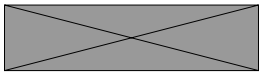
PARADIGMAS		
INSTITUCIONALIZAÇÃO	DE SERVIÇOS OU INTEGRAÇÃO	DE SUPORTES OU INCLUSÃO
- Modelo protetivo, caritativo e assistencial da deficiência; - Problema teológico e moral; - Leitura organicista da deficiência; - Segregação ou Confinamento legitimado ao invés de tratamento, em Instituições (apartheid social).	- Modelo médico-clínico da deficiência; - Desvio biológico; - Ideologia da Normalização; - Inserção no convívio social pelo deslocamento do foco, da atuação e da intervenção oportunizando a interação em Escolas Especiais, Entidades Assistenciais ou Centros de Reabilitação.	- Modelo social da deficiência; - Natureza sócio-político-econômica - Construto social; - Transformação sociojurídica de direitos – ético-moral; - Movimento de inclusão social (deficiente-sociedade) baseado no princípio da igualdade, no respeito à diversidade (diferenças), na alteridade e tolerância.

FONTE: Elaboração Própria

Por isso, o movimento da Inclusão se assenta sobre o princípio da igualdade onde o respeito à diversidade, à diferença, não é a negação de necessidades especiais. Respeitar a PcD é, também, oferecer-lhe todas as possibilidades de desenvolvimento, inclusive aquelas construídas nos processos clássicos de reabilitação (BARTALOTTI, 2003).

Neste ponto, cabe um esclarecimento sobre os conceitos de diferença, igualdade / desigualdade e diversidade: Desigualdade deriva de um tipo de privação social; A igualdade e a desigualdade são princípios éticos; A diferença não se relaciona necessariamente com a ética; Uma pessoa pode ser diferente da outra e não ser desigual; O princípio da diversidade consiste em admitir que as pessoas podem ser iguais e, ainda assim, ter atitudes e práticas diferentes (SOUZA E RODRIGUES, 1994, p.27 apud ALMEIDA, 2002).

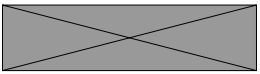
Para Adiron (2004), a diversidade faz referência à identificação da pessoa, ao reconhecimento que configura a dignidade humana. A diferença é a valoração (portanto, algo



subjetivo) da diversidade, que abriga várias manifestações, sejam de rejeição ou de reconhecimento. Neste sentido, cada ser humano se diferencia singularmente de outro não por razões biológicas, mas por diferentes crenças, comportamentos e pontos de vista distintos.

Para nossa realidade, os modelos eficazes e eficientes de educação inclusiva ainda se encontram em processo de estudo, reflexão, experimentação e busca. A inclusão, no Brasil, ainda está em andamento, em ações localizadas, entendida como um enfoque dinâmico, processual e sistêmico que adquire conotações peculiares: (a) o termo Inclusão ora é utilizado no sentido de se ter acesso ao sistema de ensino, e não exclusivamente ao ensino regular; (b) ora no sentido de ter acesso ao ensino regular que inicia um processo de reestruturação, mantendo os serviços de apoio da educação especial; e (c) o processo é seletivo, casuísta e meritório (MICHELS, 2002).

Portanto, a Educação Inclusiva é uma proposta tardia de colocar alunos com NEE junto aos que têm acesso às boas condições de aprendizagem e de ensino na escola e

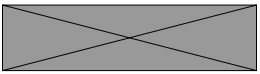


que podem receber uma educação em sua versão ordinária, comum, não especial ou excepcional.

Subsídios Pedagógicos no Cotidiano Escolar Inclusivo

Sempre foi um problema social e institucional cuidar, integrar, reconhecer, relacionar-se com crianças (e pessoas em geral) com NEE e que, por isso, diferenciam-se ou utilizam recursos diferentes dos normalmente conhecidos ou utilizados. Essa tarefa (incluir crianças com limitações), antes restrita à família ou a pessoa que, por alguma razão, assumia esse papel, bem como às instituições públicas (hospitais, asilos, escolas especiais etc.) especialmente a ela dedicadas, passa ser, agora, incumbência da escola (SCHNEIDER, 2003).

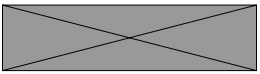
Cada vez mais se observa, no mundo inteiro, iniciativas no sentido de incluir as crianças com NEE nos mais diversos espaços sociais, o que culmina com a Declaração de Salamanca, importante documento sobre princípios, política e prática das NEE que defende a educação



na perspectiva escolar ser uma questão de direitos humanos e, os indivíduos com deficiências fazendo parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos. Logo, a política de inclusão dos alunos com NEE na rede regular de ensino consiste na permanência física, além do propósito de rever concepções e paradigmas, respeitando e valorizando a diversidade desses educandos, exigindo que a escola crie espaços inclusivos. Dessa forma, a inclusão significa que não é o aluno que se molda ou se adapta à escola, mas o contrário, a escola consciente de sua função coloca-se à disposição do aluno.

A Teoria do Estigma – A Ideologia do Déficit

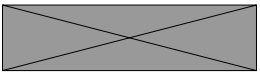
Historicamente, os estigmas - modo preconceituoso, mantido e alimentado pela sociedade, num círculo vicioso, para excluir quem não atende aos ideais de normalidade e de estética sociais que se acha ancorado nas exigências produtivas de uma sociedade - se fazem presentes em relação aos grupos minoritários (ADIRON, 2004). Tal



postura, baseada na ideologia do déficit e, na teoria do estigma, explica a relação depreciativa que se estabelece entre o sinal corporal com o "status" moral que a pessoa ocupa na sociedade (BRUNS, 2001).

Bueno (1996) afirma que a produtividade, um valor social de reconhecimento da cidadania e um dos aspectos estruturadores da sociedade moderna industrial, expressa-se na escola através de práticas institucionais como seriação, aprovação, reprovação, classificação... estando intrinsecamente ligada à visão (necessidade) de homogeneização. Logo, quando a diferença é entendida como exceção à regra abre-se espaço para o preconceito. Por isso, o aluno não pode ser reduzido a alguém que está fora, por não corresponder às expectativas da escola.

Assim, não atendendo aos padrões ditos 'normais', os deficientes são punidos duas vezes: marginalizados por carregarem o estigma de improdutivos ou incapazes e, excluídos por não representarem os modelos estéticos aceitos. Isso ocorre porque, ao olharmos para a PcD, vemos o que lhe falta, sua incompletude, pondo-se em destaque a



parte, o que impinge a internalização da depreciação de sua autoimagem, o defeito que os outros veem.

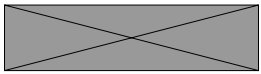
Nesse olhar que fragmenta, dicotomiza, avalia, julga e exclui, subjaz o modo preconceituoso de nos relacionarmos conosco e com o outro, mantido por essa ideologia e pela falta de acesso a informações ou pelo desconhecimento (BIELER, 2002).

Afinal de contas, o que exatamente significa ser normal? O uso da palavra tem uma origem médica, baseada na ocorrência de determinadas patologias, portanto, uma visão clínica. Já no campo da conduta, a diretriz de um comportamento socialmente estabelecido.

Escola Especial: Opção de Ensino ou Segregação?

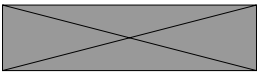
O debate sobre essa temática necessita de uma análise sobre os conceitos que estruturam as condições delimitadoras os quais a fundamentam filosófica e ideologicamente.

O termo Educação Especial foi cunhado pela



UNESCO para a educação dirigida às pessoas com NEE, como uma forma enriquecida de educação em geral, visando à integração social. Estruturada sob modelos assistencialistas e segregativos, pela segmentação das deficiências e construída no contexto das interações sujeito-objeto, essa modalidade de ensino embasada em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com necessidades especiais, condutas típicas ou altas habilidades, abarcando os diferentes níveis e graus do sistema de ensino, contribuiu para que a formação escolar e a vida social dessas pessoas acontecessem, na maioria dos casos, em um mundo à parte (MANTOAN, 2002).

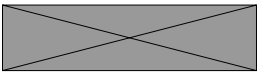
Ser especial, na escola, é pertencer a um contexto específico de estigma, inserido em relações peculiares, que se expande além dos limites escolares; é possuir um atributo negativo, fruto das relações previamente estabelecidas porque há um olhar patologizante, baseado nos estereótipos, para aquele que não se encaixa no critério da 'normalidade'.



De acordo com Pimentel (2003), este modelo de ensino tende a ser uma escola de reforço ou uma forma despistada de segregação, como um processo histórico evolutivo, de eminentemente assistencial para médico e psicológico, que fortalece e perpetua a exclusão ou o preconceito, em detrimento de uma pedagogia inclusiva com a inserção total e incondicional de alunos com deficiência nas salas de aula do ensino convencional.

Segundo Festa (2003), a imprecisão dos textos legais que fundamentam nossos planos e propostas educacionais acentua o caráter dúbio da educação especial: não esclarece a distinção entre os modelos médico/ pedagógico e educacional/escolar dessa modalidade nem ameniza as contradições entre a proposta homogeneizadora e a atenção à diversidade.

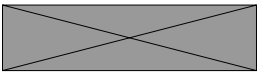
Essa indefinição faz retroceder todas as iniciativas inovadoras para a educação inclusiva: problemas conceituais, desrespeito a preceitos legais e interpretações tendenciosas de nossas leis educacionais distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de



alunos com deficiência no ensino regular, tornando-se as maiores barreiras. No fundo, apenas estamos fazendo um arranjo para continuarmos tratando os diferentes como iguais, perpetuando na discriminação velada, a política preconceituosa da exclusão.

Repensar a escola especial como instituição é debater sobre o próprio conceito de educação especificamente em torno dos princípios que a permeiam e que nos faz pensar sobre a ótica humana. Assim quando averiguamos os dois modelos, percebemos que a postura da Escola Especial é mais honesta e transparente ao admitir que segrega quando atende a alguns tipos de condições humanas diferenciadas enquanto a escola comum ou convencional dá a entender a aceitação de todos, mas escolhe muito o tipo de pessoas para seu atendimento (PIMENTEL, 2003).

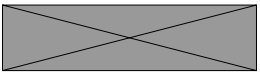
Dentro da proposta do ensino oficial, a educação comum ou regular sofre as mesmas mazelas da especial, demonstrando a ineficácia pedagógica, pouco acolhedora, do nosso sistema educativo; denunciando a perversa educação compartimentada, massificada, desamparada, e a



concomitante injustiça social (ALMEIDA, 2002).

Talvez seja possível estabelecer um espaço intermediário entre a escola comum e a especial, com todas as suas implicações institucionais, pedagógicas e sociais objetivando seu caráter gradativo, promovendo o pensar sobre a Inclusão, através da sensibilização, conscientização e informação no meio escolar (MACEDO, 2002). Enfim, uma educação especial que entenda que aprender não se resume a aquisições feitas somente na idade escolar, mas se amplia a todas adquiridas durante a vida, no âmbito familiar, social e institucional.

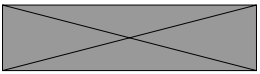
Afinal, não é só a escola que deve mudar, mas o próprio cidadão; não são as pessoas com deficiência que devem ser preparadas para serem recebidas na escola regular e, sim, a sociedade é que necessita aprender a conviver com a diferença (PIMENTEL, 2003). Na atual situação educacional, questiona-se se a escola que mistura todos atende realmente aquele aluno, em sua diferença, em sua individualidade? (GUIMARÃES, 2003)



Educação Especial: Redefinir ou Continuar Excluindo?

Diante da premissa 'Educação para Todos' que trabalha em prol da diversidade e da verdadeira integração entre todos, convém perguntar onde 'cabe' a Educação Especial?

O Brasil ao concretizar a educação inclusiva em seus textos legais, muitas vezes promove uma grave discrepância entre a lei e a práxis pedagógica, como se estes aspectos fossem estanques e separados, o que justifica e mantém a discriminação. As mudanças verdadeiras não se produzem por lei ou regulamento, mas pela vontade de seus atores diretamente relacionados: a PcD e o contexto. O momento não é mais de alongar resoluções, leis ou portarias, mas, de trabalhar com a práxis vinculada ao processo educativo, partindo-se do princípio de que todo indivíduo possui capacidades, da competência do educador, de uma prática de qualidade, de espaços permanentes de troca de experiências, da formação continuada dos professores, do diálogo constante entre educador e órgãos governamentais

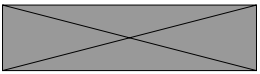


(SOUSA, 2002).

Para Kassar (1999), a deficiência foi cultuada pela modernidade como uma causa biológica irreversível. Esta perspectiva determinista do desenvolvimento humano instituiu as escolas para um atendimento exclusivo, cuja ação está voltada para o assistencialismo, diminuindo o processo educacional, fazendo com que se fortalecesse a segregação dessas pessoas, crianças ou adultos, do convívio com a sociedade.

Para tanto, é função da Educação Especial: aliar-se a novas formas de ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes; construir escolas eficazes e eficientes para todos, num ambiente de colaboração e intercâmbios intelectuais e culturais; apoiar e estimular os profissionais através da valorização docente e da capacitação contínua (SOUSA, 2002).

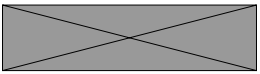
Nesse ínterim, entendemos que a educação especial se desenvolve em torno da igualdade de oportunidades, em que todos os indivíduos, independentemente das suas diferenças, deverão ter acesso a uma educação com



qualidade, capaz de responder a todas as suas necessidades. Desta forma, a educação deve-se desenvolver de forma especial, numa tentativa de atender às diferenças individuais de cada criança, através de uma adaptação do sistema educativo.

Nesse processo de redefinição, não devemos fomentar informação somente ao educador 'responsável' pela criança especial, mas à comunidade escolar e ao campo de ação. A educação precisa ser revista, pensada, norteada, no tocante à concepção das 'NEE': não há porque existir dois sistemas paralelos de ensino, mas um sistema único, capaz de prover educação para todos (ALMEIDA, 2002).

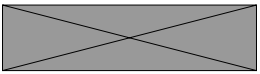
Para Souza (2002), ao redefinir a educação especial, extinguindo seu caráter paralelo em relação à educação comum, tornando-a integrante da educação geral, oferecida nas escolas regulares, a qualquer aluno que dela necessite, por quaisquer que sejam os motivos (internos ou externos ao indivíduo) está se trabalhando com a diversidade humana que a sociedade finge incluir, mas somente abriga; desmistifica-se o sistema educacional



padronizado, favorecendo uma 'Educação para Todos'.

Conforme Mantoan (2003), todos os alunos merecem uma escola eficiente capaz de oferecer-lhes condições de aprender convivendo com as diferenças e valorizando o que conseguem entender do mundo e de si. Sabe-se que os alunos aprendem das mais diversas formas e nos mais diferentes tempos; que ensinar não é submeter o aluno a um conhecimento pronto, mas promover meios pelos quais possa construir novos saberes, ampliar significados, na medida em que seus interesses e capacidades forem avançando. É neste contexto que se descortina o novo campo de atuação da educação especial, não importando métodos e técnicas especializados para a classe regular, mas tornando-se um suporte permanente e efetivo para os alunos com NEE incluídos, bem como para os professores.

Ao longo da história, os avanços no pensamento sociológico, filosófico e legal vêm exigindo, por parte do nosso sistema educacional, o abandono de práticas segregacionistas que marginalizaram e estigmatizaram pessoas com diferenças individuais acentuadas. Já a Lei

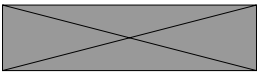


n.º 9.394/96 (LDBEN), versando especificamente sobre a educação especial, trata-a como modalidade de educação escolar, composta por recursos e estratégias de apoio aos alunos com NEE, oferecida, de preferência, na rede regular, perpassando transversalmente todos os níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior (MICHELS, 2002).

O Que Entendemos por Inclusão?

Ao longo do tempo, os princípios de integração e normalização das pessoas com NEE juntaram defensores que as compreendiam como uma ampliação dos direitos no conjunto mais amplo da sociedade. Todavia, conceber a integração dessas pessoas no espaço restrito da escola, e ainda mais, através de medidas legais sem incrementar um conjunto de ações em outras áreas, é simplificar e mascarar o problema.

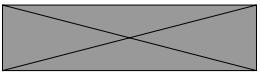
Porém, no tocante à inserção das pessoas com NEE na escola regular, é preciso dimensioná-la no panorama



histórico atual, mediante as várias conquistas expressas nos documentos oficiais, as quais apelam a todos os governos para priorizarem políticas e orçamentos, instando organizações internacionais de financiamento a arrecadar fundos para a criação de programas de apoio às NEE (MIRANDA, 2002).

Sem dúvida, nossa preocupação em relação à educação inclusiva e às escolas integradoras funda-se justamente na pretensão dos idealizadores da inclusão educacional de que a escola regular pública seja o espaço de absorção dos alunos com NEE, mesmo sendo uma estrutura social injusta e excludente totalmente pauperizada em termos de recursos, desequipada e desinstrumentalizada, sem as condições necessárias para o exercício de sua função social de promover o acesso ao conhecimento aos alunos das classes populares. Na verdade, o melhor argumento para a inserção do aluno com NEE no ensino regular é buscar uma escola plena de oportunidades educativas significativas para todos.

A inclusão social constitui a prática mais recente

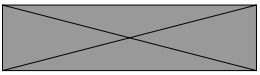


no campo das NEE, substituindo, aos poucos, a integração social, que há décadas ocupa o lugar da segregação e da exclusão de pessoas consideradas diferentes da maioria da população de qualquer sociedade.

O vocábulo 'inclusão', na acepção contextual mais coerente, refere-se a colocar algo ou alguém inserido entre outras coisas ou pessoas. Em nenhum momento essa definição pressupõe que o ser incluído precisa ser igual ou semelhante aos demais aos quais se agregou (ADIRON, 2001).

Para Sousa (2002), incluir não é só delegar à criança um espaço físico em sala de aula: é também propor a qualquer indivíduo atividades significativas capazes de promover seu desenvolvimento e remover as barreiras a seu acesso e participação na aprendizagem e na sociedade, ressalvando, sempre, que todos podem apresentar dificuldades em alguma etapa da vida ou área do conhecimento, pois as limitações podem afetar qualquer indivíduo.

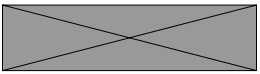
Entendemos por Inclusão um processo maior que engloba a Educação Inclusiva, ou seja, sua aplicação prática



ao setor educacional, remetendo-nos ao conceito de Inclusão Social proposto por Sassaki (1997, p. 3): "processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com NEE e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Constitui, 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 oportunidade para todos".

Para Mantoan (2002), o ato de incluir, nos múltiplos aspectos comportamentais e relacionais, requer uma superação dos preconceitos, modificação de atitudes e organização de metodologias de trabalho em conjunto com o conhecimento científico que viabilizam um atendimento educacional qualitativo, respeitando-se necessidades e particularidades.

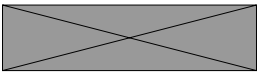
Ultrapassar o preconceito significa acreditar no potencial do indivíduo e, não trabalhar com questões adjacentes; é basear-se no potencial da pessoa com NEE, na perspectiva de suas possibilidades e não de suas



dificuldades. Além disso, a aprendizagem deve capacitar o indivíduo ao convívio, à participação e à autossustentação na sociedade, sem abandonar os objetivos curriculares relativos ao desenvolvimento intelectual do cidadão.

Pela legislação, pessoas com qualquer tipo de deficiência têm o direito de estudar em escolas comuns, em contato com o outro, numa interação constante, móvel e dinâmica - a chamada educação inclusiva (GONSALES, 2002). No entanto, a competência para a inclusão concerne aos gestores governamentais e aos próprios educadores, que na prática cotidiana legitimam suas atividades de acordo com suas crenças pessoais, concepção de educação, filosofia de trabalho, considerando sempre o que seja mais eficaz a fim de responder às propostas educacionais que melhor atendam à comunidade escolar (MANTOAN, 2003).

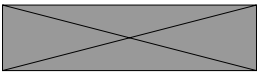
Neste sentido, a inclusão se contrapõe à integração escolar; uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, da sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar e às particularidades de todos (MAIS 1 - SP, 2002).



Com certeza, a inclusão concilia-se com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, cujo recurso maior recai sobre o fator humano quando prioriza o desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola, exigindo mudanças no relacionamento, pessoal e social e, no modo de se efetivar o processo de aprendizagem.

Para Winnicott (1993), o modelo de inclusão inicia-se no lugar em que pais e irmãos colocam as pessoas deficientes na própria família, se 'dentro' ou 'fora'. Consequentemente, a inclusão tem a ver com o 'limite' enquanto a exclusão se dá quando o olhar coloca um abismo entre duas pessoas (BERGMAN, 2003). Se o deficiente não for incluído na sua família, como é que ela vai enfrentar o mundo, a começar pela escola? Como será este sujeito na sociedade se ainda nem 'pôde ser' na própria família?

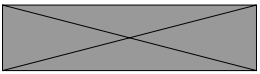
Dessa forma, a instituição familiar desempenha papel essencial na inclusão e na autoinclusão: ela deve incluir e mostrar para o mundo, iniciando-se pela escola que, a sociedade precisa abandonar o olhar atravessado,



perplexo ou indiferente sobre o deficiente para olhá-lo de outra forma. Cabe a ele mesmo se apresentar e apresentar sua deficiência apenas como uma 'diferença' na qual já lhe é conhecida e natural.

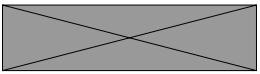
Assim, a inclusão exige elaboração interna de todos os envolvidos, a começar pela família e seu entorno. Requer um trabalho contínuo de desmistificação e informação desde a família aos professores até colegas e sociedade, pois ainda vivemos em um modelo assistencial e dependente baseado no déficit, centrado na necessidade do especialista, e no modo terapêutico de intervir, que destaca mais o que a criança não sabe do que o que ela pode, quando a meta da inclusão é o modelo competencial e autônomo (ADIRON, 2001). Em seu sentido mais amplo, a inclusão é um processo bilateral de inserção de pessoas com deficiência; não abrange somente o campo educacional, nem se resume aos direitos e as oportunidades, mas a uma integração total na escola, no trabalho ou na família, reconhecendo limitações e talentos individuais.

Os praticantes da inclusão se baseiam no modelo



social da deficiência no qual a existência dos problemas está mais presente na sociedade do que na própria pessoa. Neste caso, a sociedade é chamada a ver os problemas criados para as pessoas com NEE, causando-lhes incapacidade ou desvantagem no desempenho de papéis sociais em virtude de: ambientes restritivos; políticas discriminatórias e atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferenças; discutíveis padrões de normalidade; objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico; pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria aparentemente homogênea; quase total desinformação sobre NEE e sobre direitos dessas pessoas; práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana (VILARONGA, 2003).

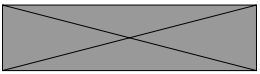
Para incluir todas as pessoas, a sociedade, como um todo, deve ser modificada a partir do entendimento de que ela precisa se capacitar aprendendo a ajustar-se para atender às necessidades de seus membros. O desenvolvimento das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito para poderem fazer parte da sociedade (PERINI, 2004).



Portanto, cabe à sociedade eliminar todas as barreiras físicas, programáticas e atitudinais para que tais pessoas possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. As barreiras, os entraves e as dificuldades fazem parte do cotidiano escolar, de qualquer nível de ensino: de alunos com NEE ou não. Sem o aprofundamento teórico, o conhecimento científico aliado à prática, ao trabalho coletivo e ao compromisso, tais barreiras e dificuldades tornam-se problemas.

Fletcher explica que o modelo social da deficiência "focaliza os ambientes e as barreiras incapacitantes da sociedade, quer dizer, os direitos humanos e a equiparação de oportunidades" e não as pessoas; Já Westmacott aponta que graças a esse 'modelo' são as atitudes da sociedade e o nosso ambiente que necessitam mudar (SASSAKI, 1997).

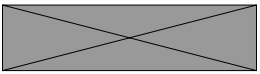
Se as instituições quaisquer que sejam - sociais, escolares e familiares – quiserem se constituir em espaços acolhedores das diferenças devem necessariamente enquadrar-se, ajudando o 'diferente' a encontrar um lugar



social, escolar, produtivo, enfim uma identidade, por meio de diversas vias ou formas de conhecer: as Teorias das Inteligências Múltiplas, a flexibilidade, as competências e habilidades intelectuais humanas (ALMEIDA, 2002).

Numa sociedade em que o valor das pessoas é medido pelo grau de influência nas questões de ordem econômica e política, inclusão pode significar a valorização da democracia pela valorização da cidadania dos menos favorecidos, manifesta através da acessibilidade - processo de transformação do ambiente e de mudança organizativa das atividades humanas, básico para inclusão, desenvolvido a partir do reconhecimento social da deficiência como resultado do grau de maturidade de um povo para atender, simultaneamente, as diferentes necessidades das pessoas e os direitos individuais de cidadania plena e do desajuste entre as características físicas das pessoas e as condições onde elas atuam, facilitando a vida de todos (GUIMARÃES, 2002).

De fato, o referencial inclusivo contribui para a construção de um novo tipo de sociedade por meio de

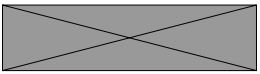


transformações nos ambientes físicos, nos procedimentos técnicos, na mentalidade das pessoas e na própria pessoa com NEE (SASSAKI, 1997).

Inclusão - Uma Educação mais do que Especial

Sabe-se que o modelo conceitual médico-legal e jurídico muitas vezes transforma as pessoas com deficiência em justificativa para a exclusão, marginalidade ou falsa inclusão, reduzindo suas oportunidades de contribuir produtivamente (BIELER, 2002). Enquanto persistir tais modelos para 'classificá-los, diagnosticá-los, esquadrinhá-los e supostamente protegê-los', permanecerá esta visão atrasada, preconceituosa e errônea, que leva a graves consequências sociais (ANDRADE, 2002).

Em geral, as deficiências ilustram e aguçam todos os aspectos e condições humanas; acentuam e agravam situações de discriminação, preconceito e exclusão enfrentados pelas minorias e por todos os grupos desprivilegiados; e salientam claramente os diversos

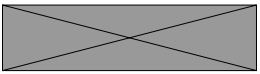


aspectos físicos, mentais, sensoriais de sermos humanos, obrigando a sociedade a reagir, interagir e refletir sobre isso (BIELER, 2002).

Sejam por razões orgânicas, ambientais ou por fatores hereditários ou adquiridos, muitas pessoas possuem um atraso significativo no desenvolvimento que as caracteriza como deficientes, sofrendo restrições ou atitudes discriminatórias pelo fato de serem diferentes do geral bem como prejuízos à interação com o meio vivencial.

Quando se rotula a doença ou enfermidade na PcD, a partir de um respaldo médico-jurídico-legal, pela aplicação dos conceitos e preconceitos vigentes, não há como garantir um modelo de justiça e educação que acredite nas potencialidades deste cidadão, nem como esperar outra forma de aceitação destes sujeitos, ou, pior, a sua utilização vitimizada (ANDRADE, 2002).

Diante destas ponderações, o que se pretende da PcD? O mesmo que se almeja para qualquer pessoa que ao fim de um processo educativo ou de reabilitação sejam seres completos, autônomos, com liberdade de escolha,

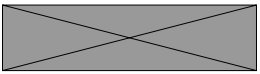


independência econômica e financeira, integração ao meio (ROSENFELD, 2003).

Inclusão Escolar - O que é isso?

Nesse novo século, a Educação, a Escola, os profissionais, alunos, pais, equipe técnica e a comunidade escolar precisam ser preparados para os novos tempos, no âmbito da educação comum e da Especial. Nesse sentido, muitos se perguntam: o que significa o pensar inclusivo? Será a Educação Inclusiva um novo caminho?

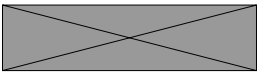
Significa reconhecer o que diz a Declaração de Salamanca (p. 61): "No campo da educação, reflete-se no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades". Em outras palavras, as implicações consistem no reconhecimento da igualdade de valores e de direitos, e na consequente tomada de atitudes, em todos os níveis (político, governamental, social, comunitário, individual) que reflitam uma coerência entre o dizer e o fazer (SANTOS, 2002).



A inclusão, abrangendo conceitos como respeito mútuo, compreensão e apoio, não é uma tendência, um processo ou um conjunto de procedimentos educacionais esporádicos a serem implementados, mas um valor social desejável, um desafio condutor e determinante no processo educacional para promovê-la. No entanto, não depende somente das adaptações das escolas e da formação de professores e estudantes; é um direito; um aprendizado diário, contínuo, que pode ser realizado por todos. Logo, cabe à escola fazer com que a sociedade não continue promovendo a exclusão nas suas formas mais sutis e cruéis (PERINI, 2004).

A inclusão não é transformar o educador em especialista ou generalista, nem a escola num depósito de seres humanos amontoados, nem muito menos num arsenal de práticas mágico-pedagógicas que venham atender todas as singularidades (ALMEIDA, 2002). A inclusão escolar requer a inserção da criança/jovem, do ponto de vista:

- Físico, com a participação da criança em todas



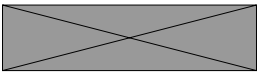
as atividades escolares;

- Social, com a aceitação da criança pela comunidade escolar e pela sociedade, permitindo seu desenvolvimento global e sua participação em um grupo e uma cultura;
- Pedagógico, abrindo a possibilidade de a criança realizar as mesmas atividades pedagógicas das outras crianças.

Integração X Inclusão: Qual a diferença?

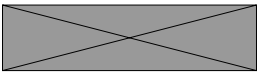
Os educandos que, no processo ensino-aprendizagem, apresentam NEE diferentes dos demais alunos da escola comum ou regular têm sido alvo de mecanismos e procedimentos de segregação e até mesmo exclusão do sistema escolar (MAZZOTTA, 1994).

Embora semanticamente inclusão e integração tenham significados parecidos, o que acarreta o uso indistinto dos termos, representam filosofias totalmente diversas nos movimentos sociais, ainda que tenham objetivos



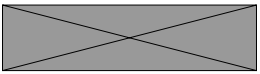
aparentemente iguais, constituindo formas de inserção da pessoa com NEE e processos essenciais à vida humana e/ou em sociedade (ADIRON, 2001). Se, em geral, a integração constitui um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto de relações que implica reciprocidade, ou seja, processo social que tende a incorporar grupos minoritários a uma sociedade, com os mesmos direitos dos majoritários; sob o enfoque escolar, é um processo gradual de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. Por sua vez, a inclusão é uma expressão linguística e física de um processo histórico em andamento e sem final, se entendida como um enfoque dinâmico, processual e sistêmico.

A prática da integração baseia-se no modelo médico / clínico da deficiência no qual os educandos com NEE precisam modificar-se (habilitar-se, reabilitar-se, educar-se) para tornarem-se aptos a satisfazer os padrões aceitos nos meios social, familiar, escolar, profissional, recreativo, ambiental, ou melhor, é uma forma condicional de inserção que depende do nível de capacidade de adaptação do aluno às opções do sistema escolar. Por conseguinte, a prática da



inclusão baseia-se no modelo social da deficiência, segundo o qual nossa tarefa consiste em modificar a sociedade para torná-la inclusiva, capaz de acolher todas as pessoas que apresentem alguma diferença. Logo, é incondicional, numa sociedade de direitos para todos (ALMEIDA, 2002).

A organização inglesa de pessoas com deficiência denominada Integration Alliance resume claramente, de forma esquemática, o que vimos discutindo até então, em especial sobre as diferentes concepções de integração em seus diversos momentos históricos pré- e pós- Declaração de Salamanca, no seguinte quadro:



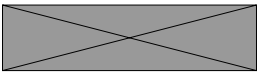
QUADRO 3 - Distinção entre Integração (Velha) e Inclusão (Nova Integração)

VELHA INTEGRAÇÃO	NOVA INTEGRAÇÃO
- um estado;	- um processo;
- a-problemática, abordagem profissional e administrativa;	- problemática, política;
- implica mudança na organização da escola;	- implica mudança no etos da escola;
- neste conceito, os professores adquirem habilidades técnicas;	- neste conceito, os professores adquirem compromisso;
- neste conceito, a entrega do currículo deve modificar direitos legais;	- neste conceito, a entrega do currículo deve modificar direitos morais e políticos;
- aceitação e tolerância de crianças com necessidades educacionais especiais;	- valorização e celebração das crianças com deficiência e com dificuldades de aprendizagem;
- normalidade;	- diferença;
- sinônimo de que a integração pode ser oferecida.	- sinônimo de que a integração deve ser batalhada.
-	-

FONTE: adaptado de artigo da Profª. Dra. Mônica Pereira dos Santos - UFRJ

De forma simplificada, inclusão é postura, estratégia ou método de aceitação de crianças com alguma deficiência em classes de crianças 'normais', dentro de determinados limites pedagógicos; é uma proposta utópica de participação em igualdade de oportunidades, de todas as pessoas com deficiência (ALMEIDA, 2002); é processo e envolve mudanças em todos nós, por isso desafia a ação de cada um, das instituições e dos órgãos, no sentido de divulgar os direitos, a legislação e implementar atos que garantam o acesso de todos. A inclusão escolar envolve, primordialmente, uma mudança de atitude face ao Outro - alguém essencial para a nossa constituição como pessoa (MANTOAN, 2002).

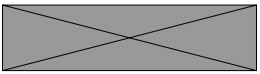
Para Stainback; Stainback (1990), inclusão é uma consciência de comunidade, uma aceitação das diferenças e uma co-responsabilização para obviar às necessidades de outros", pois "a deficiência não é simplesmente a consequência de uma incapacidade; é também, em parte, uma situação imposta pela sociedade, uma concepção que varia de acordo com a cultura, as tradições e o nível de



desenvolvimento do país.

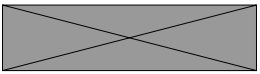
Por isso essa escola retrógrada, obsoleta e seletiva, que ainda culpa o aluno pela deficiência; que valoriza mais a capacidade dos que os processos; os agrupamentos homogêneos do que os heterogêneos; a competitividade do que a cooperação; o individualismo do que a aprendizagem solidária; os modelos fechados, rígidos e inflexíveis do que os projetos educativos abertos, compreensivos e transformadores; que se apoia no desenvolvimento de habilidades e destrezas e não em conteúdos culturais e vivenciais como instrumentos para a aquisição de estratégias e competências que lhes permitam resolver os problemas da vida cotidiana - precisa saber o seu potencial de atuação para que não se comporte de maneira demagógica com relação a estas crianças (SILVA, 2002). Tal postura ideológica se esconde atrás da atitude da não aceitação da diversidade como valor humano e da perpetuação das diferenças entre os alunos (ADIRON, 2001).

Portanto, para ser inclusiva, a escola como modelo educativo deve subverter essa lógica e estabelecer



ligações cognitivas entre alunado e currículo, na orientação pedagógica e na organização espacial, a fim de que adquiram e desenvolvam estratégias que lhes permitam resolver problemas e lhes preparem para a vida. De uma forma geral, a realidade brasileira exige que se busquem formas alternativas para a integração da PcD, garantindo-lhe uma convivência participativa e uma postura alteritária - um movimento plural baseado na ética da aceitação, da convivência, do respeito e do aprendizado com a diferença do outro; a vivência fraterna em todos os sentidos, sem crítica, julgamento ou agressão... enfim, a máxima 'amar a Deus sobre todas as coisas e ao próximo como a nós mesmos', que leva os seus praticantes a verem todos com bons olhos; não significando em concordar sem conflitar, aceitando-os e respeitando-os como são (IMPELLIZZIERI, 2003).

O Manual do Mídia Legal, de Claudia Werneck, esclarece os mal-entendidos sobre o tema, estabelecendo as principais diferenças entre inclusão e integração:



QUADRO 4 - Distinção entre Inclusão e Integração

INCLUSÃO	INTEGRAÇÃO
- o modelo social da deficiência;	- o modelo médico / clínico da deficiência;
- enfoque competencial e autônomo;	- enfoque terapêutico e dependente;
- a inserção é total e incondicional (crianças com deficiência não precisam "se preparar" para ir à escola regular);	- a inserção é parcial e condicional ou seletivo (crianças "se preparam" em escolas ou classes especiais para estar em escolas ou classes regulares);
- exige rupturas nos sistemas;	- pede concessões aos sistemas;
- mudanças que beneficiam toda e qualquer pessoa (não se sabe quem "ganha" mais; TODAS ganham);	- mudanças visando prioritariamente a pessoas com deficiência (consolida a ideia de que elas "ganham" mais);
- exige transformações profundas;	- contenta-se com transformações superficiais;
- sociedade se adapta para atender às necessidades das pessoas com deficiência e, com isso, se torna mais atenta às necessidades de TODOS;	- pessoas com deficiência se adaptam às necessidades dos modelos que já existem na sociedade, que faz apenas ajustes;
- defende o direito de TODAS as pessoas, com e sem deficiência;	- defende o direito de pessoas com deficiência;
- traz para dentro dos sistemas os grupos de "excluídos" e, paralelamente, transforma esses sistemas para que se tornem de qualidade para TODOS;	- insere nos sistemas os grupos de "excluídos que provarem estar aptos" (sob este aspecto, as cotas podem ser questionadas como promotoras da inclusão);

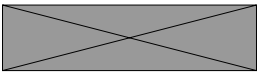
- o adjetivo inclusivo é usado quando se busca qualidade para TODAS as pessoas com e sem deficiência (escola inclusiva, trabalho inclusivo, lazer inclusivo etc.);	- o adjetivo integrador é usado quando se busca qualidade nas estruturas que atendem apenas as pessoas com deficiência consideradas aptas (escola integradora, empresa integradora etc.);
- valoriza a individualidade de pessoas com deficiência (pessoas com deficiência podem ou não ser bons funcionários; podem ou não ser carinhosos etc.);	- como reflexo de um pensamento integrador podemos citar a tendência a tratar pessoas com deficiência como um bloco homogêneo (exemplo: cegos são excelentes massagistas);
- não quer disfarçar as limitações, porque elas são reais;	- tende a disfarçar as limitações para aumentar a possibilidade de inserção;
- não se caracteriza apenas pela presença de pessoas com e sem deficiência em um mesmo ambiente;	- a presença de pessoas com e sem deficiência no mesmo ambiente tende a ser suficiente para o uso do adjetivo integrador;

(Adaptado de artigo da Prof[a]. Claudia Werneck)

Há, ainda, outro caminho amplo a ser compartilhado, uma vereda que deve ser construída e reconstruída continuamente, onde a diversidade é o próprio alicerce da sua existência – a tolerância, que conota todos os ingredientes para uma presença não excludente; abarca um aporte jurídico, ético e sócio-político: no respeito, na aceitação e no apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, fomentada pelo conhecimento, abertura de espírito, comunicação e liberdade de pensamento, de consciência e de crença; não só uma virtude ou um dever de ordem ética mas igualmente uma necessidade Política e de Justiça.

Para que a tolerância passe a constar das nossas práticas cotidianas precisamos ainda de muitas ações - tolerar a Diferença, aprender com a Diversidade, a fim de formar cidadãos solidários e responsáveis, abertos a outras culturas, capazes de apreciar o valor da liberdade, respeitadores da dignidade dos seres humanos e de suas diferenças... (ANDRADE, 2003)

Pelo visto, o conceito traz na intenção termos

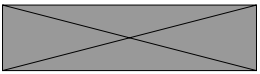


imprescindíveis para quem acredita em uma Sociedade Inclusiva ou Sem Exclusões, principalmente se realçarmos a busca da 'harmonia na diferença', sem negarmos as singularidades, as heterogeneidades, as multiplicidades humanas, assim como as diversas astúcias mantenedoras da lógica dicotomizante dos discursos capitalistas, com suas práticas excludentes de toda diferença (idem).

Inclusão X Inserção: refletindo sobre conceitos

O debate entre os defensores das correntes de inserção de alunos com deficiência no ensino regular – inclusão e integração – cria polêmicas e controvérsias, provoca corporações de profissionais, 'mexe' com as associações de pais, afeta os professores da educação especial e envolve os pesquisadores (MANTOAN, 2003).

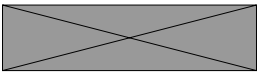
A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, considera: - o direito do aluno a uma educação de qualidade, igualitária e centrada no respeito à diversidade humana; - o direito à



matrícula em classes ou turmas das unidades escolares, de qualquer modalidade de ensino; - a necessidade de se garantir atendimento a diferentes características, ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, público-alvo da Educação Especial; - a importância de se assegurar aos alunos da Educação Especial, o Atendimento Pedagógico Especializado (APE) adequado às especificidades, com condições de acesso e apoio à aprendizagem, bem como à sua continuidade.

Se a atual LDB aponta para a inclusão da criança com NEE em escolas regulares, também assegura o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns do ensino regular (SILVA, 2002).

Esse atendimento educacional especializado é concebido como um direito de todos os alunos que necessitam de uma complementação; aceito por seus pais ou responsáveis e/ou pelo próprio aluno; oferecido em horários distintos das aulas da escola comum, com outros objetivos,

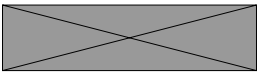


procedimentos e metas; cujas ações são definidas conforme o tipo da deficiência.

No Brasil, as alternativas de atendimento educacional às crianças com NEE vão desde o acolhimento e atenção em instituições especializadas até a completa integração nas várias instituições de educação. Normalmente as crianças com deficiência podem frequentar a escola em qualquer dos seguintes modelos ambientais de atendimento:

(a) Sala de Aula Regular ou Comum: ambiente educativo onde a criança deficiente assiste à aula trabalhando diretamente com seus colegas não deficientes e a um professor itinerante, que vai à escola para instruí-la em habilidades especiais, o que constitui o ensino inclusivo;

(b) Sala de Recursos: ambiente dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos, visando ao desenvolvimento de habilidades gerais e/ou específicas, mediante ações de apoio, complementação ou suplementação pedagógica em que a criança ainda está na sala de aula regular, ficando mais tempo em outra sala, projetada especificamente para a instrução especial. Normalmente,

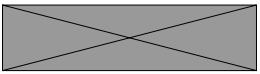


há várias crianças nesta sala de recursos, em diferentes momentos do dia;

(c) Sala de Aula ou Classe Especial: sala de aula de escola regular preferencialmente nos ensinos infantil e fundamental, sem seriação, em caráter de excepcionalidade, organizada em ambiente próprio e adequada ao processo ensino-aprendizagem do aluno com NEE, por meio de mecanismos facilitadores, política pedagógica, recursos individualizados e um professor especialista, com apoio permanente/pervasivo em que a criança estuda a maior parte do dia com outros deficientes, não necessariamente de um mesmo tipo. Geralmente a criança passa o tempo com crianças não deficientes no intervalo, no lanche e durante algumas aulas;

(d) Escola Especial: a criança frequenta uma classe e escola de deficientes, nem todas com a mesma deficiência. O professor pode ou não ser especializado, dado que a criança receberá os serviços de um professor itinerante para deficientes;

(e) Escola Especializada: aqui, a criança fica numa

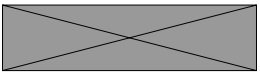


escola especializada para deficientes com a presença de professores e outros especialistas. Neste caso, a criança pode viver na escola a semana inteira ou se morar perto, pode ir e voltar da escola, diariamente.

Saliente-se que a criança pode entrar e sair de quaisquer desses lugares, a qualquer momento específico, dependendo de suas necessidades educacionais. O importante é que sejam dados toda a educação e os serviços especiais de que a criança precisa, e que os receba no ambiente o mais adequado possível. Por sua vez, o docente ou professor especializado que atuar no Atendimento Pedagógico Especializado – APE deverá ter formação pertinente na área da NEE, responsabilizando-se pelo atendimento ao aluno da Educação Especial.

Conforme o MEC (BRASIL, 2005), existem os seguintes Tipos de Atendimento Educacional Especializado (AEE):

(a) Apoio Pedagógico Especializado: AEE realizado preferencialmente na rede regular de ensino ou, extraordinariamente, em outros centros especializados para

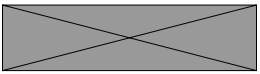


viabilizar o acesso e a permanência, com qualidade, dos alunos com NEE na escola. Constitui-se de atividades e recursos como: ensino e interpretação de Libras, sistema Braille, comunicação alternativa, tecnologias assistivas, educação física adaptada, enriquecimento e aprofundamento curricular, oficinas pedagógicas, entre outros;

(b) Apoio Pedagógico Domiciliar: alternativa de AEE, ministrado a alunos com NEE, temporárias ou permanentes, em razão de tratamento de saúde, que implique permanência prolongada em domicílio e impossibilite-os de frequentar a escola;

(c) Classe Hospitalar: alternativa de AEE, ministrado a alunos com NEE, temporárias ou permanentes, em razão de tratamento de saúde, que implique prolongada internação hospitalar e impossibilite-os de frequentar a escola;

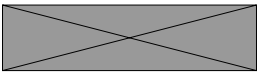
(d) Estimulação Precoce: AEE a crianças com NEE, do nascimento até os três anos de idade, caracterizado pelo emprego de estratégias de estimulação para os desenvolvimentos físico, sensório-perceptivo, motor,



socioafetivo, cognitivo e da linguagem;

(e) Sala de Apoio Pedagógico / Sala de Recursos: espaço destinado à realização de apoio pedagógico, conduzido por professor especializado, que suplemente e/ou complemente o AEE realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Realiza-se em escolas e locais dotados de recursos pedagógicos adequados às NEE dos alunos, por meio de atendimento individual em pequenos grupos, em horário diferente (oposto) daquele em que se realiza a escolarização.

Em síntese, há três possíveis encaminhamentos dos alunos com deficiência às escolas: (a) os que são dirigidos unicamente ao ensino especial; (b) os que implicam uma inserção parcial, ou seja, a integração de alunos nas salas de aula do ensino regular, quando estão preparados e aptos para estudar com seus colegas do ensino geral e sempre com um acompanhamento direto ou indireto do ensino especial; e (c) os que indicam a inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, sem distinções e/ou condições, transformando as escolas para atender às

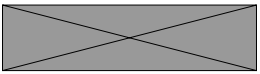


necessidades de todos (MANTOAN, 2003).

O embate teórico entre a integração e a inclusão está centrado nas direções "b" e "c" desses direcionamentos, e as políticas públicas educacionais defendem, de preferência, as opções "a" e "b". Mantoan (2002) aponta que na base dessa controvérsia e do aspecto político das proposições "a" e "b" existe uma indiferenciação entre o que é especial da educação e o que significa o especial na educação:

O especial na educação tem a ver com a justaposição do ensino especial ao regular, quer dizer, o inchaço de profissionais, recursos, métodos, técnicas da educação especial às escolas regulares. Esta proposição já existe há muito tempo e sustenta o modelo organizacional da integração escolar ou parcial, na qual o aluno se adéqua ao ensino regular para cursá-lo e a equipe médico-escolar lhe acompanha (idem);

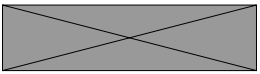
O especial da educação suprime a dicotomia e a fragmentação dos sistemas escolares e propõe escolas capazes de atender às diferenças, sem trabalhar à parte com alguns alunos, nem estabelecer regras especiais para



planejar, aprender, avaliar. Nesta proposta, a inclusão é total e incondicional, revertendo uma situação vergonhosa da escola brasileira, marcada pelo fracasso e pela evasão significativa dos seus alunos (ibidem).

Mazzotta (2002) aponta duas vias de análise sobre a relação entre os educandos com NEE e a educação escolar podem ser utilizadas: (a) a visão estática ou por dicotomia em que os educandos são percebidos como comuns ou 'especiais' (diferentes, deficientes, anormais) e a educação escolar caracterizada como comum ou especial, visualizando-se uma correspondência necessária entre alunos e escolas comuns, de um lado e, alunos e escolas ou classes 'especiais', do outro; e (b) a visão dinâmica ou por unidade, na qual cada educando poderá demandar, na relação concreta com a escola, uma situação de ensino-aprendizagem comum, especial; uma situação combinada (comum e especial) ou, ainda, preferencialmente, uma situação compreensiva (inclusiva).

A abordagem dinâmica, baseada no 'princípio da não segregação', possibilita a melhor compreensão da



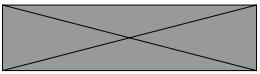
relação entre o 'educando e a educação escolar' e comporta situações de ensino-aprendizagem mais condizentes para o atendimento das NEE.

O Desafio da Educação Inclusiva: A hora e a vez de todos

Mas como favorecer uma melhor aprendizagem dos alunos no contexto da diversidade, em que tantos fatores concorrem ou se opõem?

O fato de se ter alunos com características ou comportamentos tão distintos reforça o desafio de organizar um sistema de ensino que sirva para todos, considerando as necessidades individuais de cada um, coordenando-as em favor de benefícios para todos (AMARO & MACEDO, 2002).

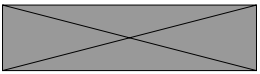
De um modo geral, o processo de inclusão se fundamenta em pressupostos de natureza filosófica, ética, política e social, a saber: (a) todos somos diferentes uns dos outros: aspecto central da diversidade social; (b) todos são iguais perante a lei: não há diferença que faça de alguém um



cidadão de menor valia; (c) a PcD é cidadã como qualquer outra pessoa, com direitos, independentemente do tipo e grau de comprometimento; (d) para tal, a sociedade precisa se reajustar de forma a se tornar acolhedora para todos; e (e) isso deverá ocorrer em cada comunidade, em todos os níveis, em todos os ambientes, em todas as instâncias (BRASIL, 2000, p. 9).

Então, o MEC propôs algumas ações que podem favorecer a inclusão, tais como: (a) material de orientação; (b) flexibilização curricular (adaptações curriculares); (c) adequação infraestrutural (instalações); (d) reorientação na formação do professor; (e) reorientação às escolas especializadas para apoiar os programas de inclusão (MICHELS, 2002).

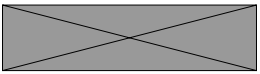
Também, a qualidade da inclusão de crianças com NEE no sistema regular de ensino depende da estrutura organizacional da instituição, conforme esses aspectos: (a) grau de comprometimento das crianças a serem inseridas; (b) idade cronológica das crianças; (c) n.º de crianças por turma; (d) preparação dos profissionais de ensino; (e) atendimento



multidisciplinar; (f) disponibilidade de recursos humanos e materiais; (g) condições físicas, socioeconômicas e culturais da escola; (h) visão interdisciplinar do currículo (SILVA, 2002).

Saliente-se que a criança com NEE, antes de ser 'especial', é uma criança com todos os direitos do ser humano, exigindo na 'excepcionalidade' que pais, educadores e a sociedade se ajustem à sua diferença. Porém, algumas vezes, segregar crianças severamente comprometidas para um atendimento mais individualizado na primeira infância pode se tornar um futuro fator de integração social. Além disso, há crianças que dificilmente serão incluídas no processo educacional regular em função de sua atipicidade comportamental o que demandará da educação especial a busca de alternativas educacionais específicas para esta ou aquela forma de atendimento (idem).

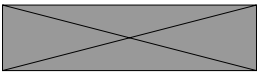
Na visão psicopedagógica, o aluno deficiente como qualquer outro é imprevisível quanto à sua capacidade evolutiva e acadêmica porque o ser humano é um todo, um eterno aprendiz, em plena construção do conhecimento.



Nesta perspectiva, a aprendizagem consiste num processo complexo, dinâmico, contínuo, global, pessoal, gradativo, cumulativo que se dá através da inter-relação ou de trocas indissolúveis entre o sujeito e o objeto, num comportamento dialético com o seu meio sociocultural (ibidem).

Vygotsky defende a concepção de heterogeneidade dos processos humanos e o direito que a PcD tem, como qualquer ser humano, em conviver com o outro num contexto social heterogêneo, através da harmonia das interações sociais, criticando a diretriz educacional de se avaliar crianças para classificá-las e educá-las em grupos uniformes, em contextos homogêneos de instrução pois as relações interpessoais envolvem níveis diferentes de funcionamento permitindo ao deficiente transformar suas capacidades (MELLO, 2002).

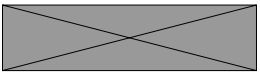
Esse modelo teórico de Vygotsky, embora requeira expansões e reformulações, contribui, ainda hoje, para esforços de investigação oriundos do pressuposto da constituição social do sujeito. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da criança deficiente deve ser



compreendido como processo social, e suas experiências concebidas como instâncias de significação e de mediação nas suas relações com a cultura, nas interações com o outro.

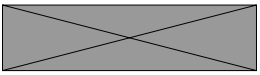
De fato, a mera inserção de crianças com NEE em turmas/escolas regulares não garante a inclusão destas crianças no processo educacional. Por isso, o respeito às diferenças deve estar presente no cotidiano escolar. Inserir todos estes aspectos na prática pedagógica demandará do educador uma postura crítica frente à inclusão, exigindo a intencionalidade de sua prática, pois não podemos mais ser reféns de posturas ideológicas que pouco contribuem para a qualidade da educação. Incluir, sempre que possível, quando isto significar melhoria da qualidade de vida individual, contribuindo para garantir a cidadania plena (SILVA, 2002).

Para uma Inclusão bem sucedida tanto depende do desejo do professor, dos pais como do aluno querer fazer ou não esta mudança. As políticas públicas contribuirão para criar espaços, assegurar direitos e deveres, promover projetos mais eficientes, mas não garantem a verdadeira inclusão entre pessoas se de fato não nos envolvermos



com responsabilidade e compromisso (ALMEIDA, 2002). A partir dessa perspectiva, as pessoas precisam olhar a eficiência e não a deficiência, pois, em nosso entendimento, o melhor processo inclusivo é aquele que oferece condições para que estas crianças sejam inseridas na sociedade.

A educação inclusiva tem sido conceituada como um processo de educar conjuntamente e de maneira incondicional nas classes de ensino comum, alunos normais, com ou sem NEE (BRASIL, 2000). Como produto histórico de uma época e de realidades educacionais contemporâneas exige que abandonemos estereótipos e preconceitos, e que, a política educacional venha ao encontro de um compromisso mundial firmado pela Declaração de Salamanca, em 1994, no qual proclama este modelo escolar (o inclusivo). Vejamos, pois, o Organograma a seguir:



QUADRO 5 – Organograma da Inclusão (Elaboração própria)



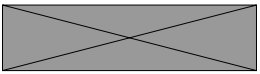
(Elaboração Própria)

A Política Nacional para implementação da educação inclusiva vem sendo construída pela ação compartilhada entre profissionais, pais, instituições educacionais e comunidade, traçando dessa forma, novos rumos para o ensino especial e regular, posto que trabalhar com NEE exige a disponibilidade (interna e externa) e maternagens (imaginária e ambiente) da equipe escolar, do educador, dos pais e do aluno (ALMEIDA, 2002).

Se quisermos mudar esse quadro, precisamos implementar os eixos fundamentais que alicerçam o processo da inclusão através de ações de sensibilização

e de convivência na diversidade humana nas escolas, na sociedade e nas políticas inclusivas (idem). A escola, enquanto agente que educa, precisa oferecer oportunidades para a cidadania, desenvolvendo comportamentos e atitudes baseados na diversidade humana e nas diferenças individuais dos seus alunos. Daí o referencial Inclusivo ser entendido como um lugar construído gradativamente antes de se 'construir' um cidadão, numa sociedade para todos (democrática, justa e solidária), pela intersecção de afetos, áreas, valores, conceitos, saberes e pessoas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) onde se aborda a diversidade, temos no tocante à Adaptação Curricular a clara necessidade de adequar objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, de forma a atender as peculiaridades dos alunos. Temos, ainda, numa abordagem ampla, o tema Interação e Cooperação, onde um dos objetivos da educação escolar é que os alunos aprendam a conviver em grupos, valorizando sua contribuição, respeitando suas características e limitações, e de forma específica, as Adaptações Curriculares Estratégicas para

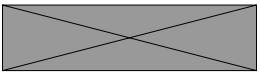


Educação de Alunos com NEE.

Assim, precisamos rever nossa necessidade de desejar o outro conforme nossa imagem, mas respeitá-lo numa perspectiva não narcísica, ou seja, aquela que respeita o outro, o não eu, o diferente de mim, aquela que não catequiza ninguém, que defende a liberdade de ideias e crenças.

BUENO (1998) revela que não basta inserir os alunos com NEE no ensino regular, é preciso que estruturemos a educação para um serviço de qualidade já que a inclusão não se efetua simplesmente por decreto. Esta deve ser gradativa, contínua, sistemática e planejada para que os sistemas/redes de educação possam ir se adequando à nova ordem, construindo práticas políticas, institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade de ensino não só aos alunos com NEE, mas a todo aluno do ensino regular.

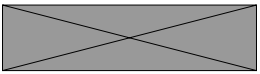
Para que tudo isto se modifique, não basta apenas trabalharmos os conteúdos cognitivos/ informativos no processo de formação dos educadores objetivando a



Inclusão; é importante lembrar que o indivíduo não é apenas algo que lhe atribuem, mas também o que faz e como faz. Logo, devemos compreender a identidade da pessoa com NEE, no âmbito da Inclusão, tendo a possibilidade de pensar, de ser e de fazer, ressignificando-a através do convívio na diversidade.

Também devemos atentar para o fato de que estar incluso não significa somente estar matriculado e frequentando aulas, nem o transformar em 'normal' quanto às suas peculiaridades; pelo contrário, continua com suas limitações às quais deverão ser respeitadas e atendidas pela capacidade afetiva e pedagógica do educador de perceber estas sutilezas para superar/transpor todas as barreiras humanas, arquitetônicas, pedagógicas e físicas.

Para que a escola consiga desenvolver cidadãos com competências complexas, permitindo-lhes participar na sociedade de que fazem parte e revelando atitudes de tolerância e respeito a todos, precisa ser reformulada/ transformada. No caso dos alunos com maiores dificuldades em se adaptar à escola e enfrentar suas exigências, a história

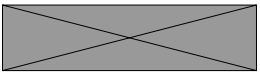


tem mostrado que segregar não é a melhor solução.

Como referem Ainscow e Ferreira (2003):

> O não acesso à educação, o acesso a serviços educacionais pobres, a educação em contextos segregados, a discriminação educacional, o fracasso acadêmico, as barreiras para ter acesso aos conteúdos curriculares, a evasão e o absentismo constituem algumas das características dos sistemas educacionais no mundo, os quais excluem as crianças de oportunidades educacionais e violam seus direitos de serem sistemática e formalmente educados. (p. 113).

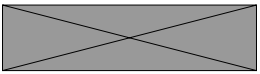
A inclusão, enquanto resposta que fornece uma educação de qualidade para todos, tem sido apontada como uma solução para o problema da exclusão. Mas, afora os esforços legislativos, persistem algumas barreiras que dificultam o desenvolvimento de uma educação inclusiva, tais como: mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema, na articulação dos atores educativos, na gestão da sala de aula e do currículo e no



próprio processo de ensino-aprendizagem, originando, por vezes, resistências e medos, que inibem ou dificultam a ocorrência dessas mudanças. Além das resistências naturais, existem as atitudes e crendices dos diversos agentes educacionais, por vezes, contrárias aos princípios da implementação; a falta de formação e de competências que facilitem a efetivação e os constrangimentos curriculares, organizacionais e legais, que constituem verdadeiras barreiras ao desenvolvimento de sistemas inclusivos.

Absurdamente, um dos principais problemas apontados para implementação dos ideais inclusivos está na própria definição do termo, pouco preciso, permitindo interpretações variadas e práticas divergentes o que se manifesta nos diferentes níveis do sistema educacional: a nível das escolas e dos agentes responsáveis pelas políticas e, a nível dos próprios discursos políticos.

O essencial, em qualquer processo transformador, é explicitar os seus princípios norteadores, de forma clara e articulada, para não tomarmos medidas avulsas e circunstanciais.

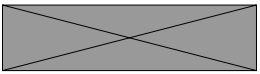


Desse modo, Rodrigues (2000) afirma:

> A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (p. 10).

Esta distinção conceitual entre integração e inclusão deve ser feita para que as mudanças na linguagem e o uso generalizado da palavra 'inclusão' sejam acompanhados, de fato, nas práticas, concepções e valores.

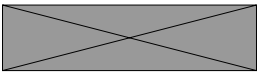
A inclusão se assenta em quatro eixos primordiais: (a) é um direito fundamental, (b) obriga a repensar a



diferença e a diversidade, (c) implica repensar a escola (e o sistema) e (d) pode constituir um veículo de transformação da sociedade.

Como um direito fundamental: a inclusão, enquanto direito de todas as crianças, independe do gênero, classe, grupo ou outras características individuais ou sociais, não podendo ser negado a ninguém. Todavia, a integração, ao contrário da inclusão, também é mediada pelo julgamento dos profissionais envolvidos na educação dessas crianças com dificuldades, que embora seja um direito, contém ainda fórmulas que excluem alguns alunos do sistema regular de ensino.

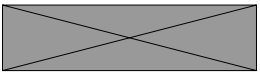
Logo, a inclusão visa garantir que todos os alunos, independentemente das suas características e diferenças, tenham uma educação de qualidade e vivam experiências significativas, evitando a "visão dicotômica da diferença" do modelo integrativo, no qual existem "dois tipos de alunos: os que seguem o currículo uniforme e principal; e os que tendo deficiências ou dificuldades, mesmo integrados, podem seguir caminhos alternativos" (RODRIGUES, 2000).



Numa perspectiva inclusiva, a equidade educativa não se atinge desenvolvendo currículos diferentes para alunos com desvantagens ou baixando as expectativas, mas ao contrário, mediante condições promotoras de igualdade onde todos acedam a um mesmo currículo. Nesse caso, a questão deixa de ser se a escola consegue, mas como ela pode se organizar para responder qualitativamente a esse aluno com dificuldades e desafios o que implica uma grande mudança conceitual e estrutural, não só de conceber a escola, mas também a diferença.

Como um novo modo de encarar a diferença: a inclusão reconhece que a diferença é inerente a todos os indivíduos, ou seja, cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. Logo, aceitar a diferença implica, segundo a perspectiva inclusiva, reconhecer em cada criança estilos e ritmos de aprendizagem distintos, interesses, motivações e projetos de vida diversos, e adequar, a cada uma, estratégias e recursos que promovam o seu desenvolvimento global.

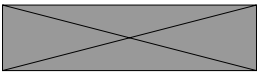
No modelo integrativo, buscava-se ultrapassar a



diferença, procurando aproximá-los do aluno normal, em uma visão assimilacionista, na qual os alunos 'diferentes' deveriam se adaptar ao padrão definido pela escola.

Já na inclusão, que defende algo radicalmente distinto, seu "objetivo não é apagar as diferenças, mas permitir que todos os alunos pertençam a uma comunidade educacional que valida e valoriza a sua individualidade", ou melhor, a ideia central é que todos os alunos são únicos, com as suas experiências, interesses e atitudes e a escola é quem precisa se adaptar aos seus alunos, cabendo a toda a comunidade escolar, encontrar soluções para lidar com a diversidade, construindo identidades positivas e fomentando o respeito pela diferença (AINSCOW, 1999). Por isso, a inclusão implica uma "reestruturação e reorganização da escola e do seu currículo, de maneira que as diferenças entre as crianças sejam reconhecidas, celebradas e respondidas num ambiente não restritivo" (TILSTONE, 1998).

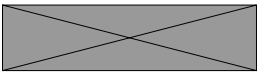
A inclusão como transformação da escola: Segundo o modelo integrativo, o problema do aluno que não aprende ou que apresenta dificuldades em se adaptar às exigências



da escola reside nesse aluno, na sua família ou no grupo social onde está inserido, sendo estes que precisam ser mudados.

Na inclusão, a escola constitui uma inovação e a ideia central, com uma nova forma de encarar as dificuldades educacionais: o problema reside na forma de organização da escola e no modo de funcionamento e, não mais no aluno. Assim, o foco passou a ser a classe, a escola, o professor e as condições que podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem de todos, deixando de ser, como ocorria no modelo integrativo, no 'aluno-com-dificuldades' avaliado por especialistas. Para a nova legislação, a colaboração do docente de apoio com os outros atores educativos passou a desempenhar um papel central na melhoria das condições do ambiente educacional e, o apoio individual ao aluno assume um caráter excepcional (em situações e condições específicas, com objetivos bem definidos e articulados com a comunidade escolar).

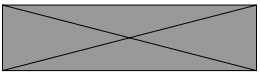
Esta nova postura frente às dificuldades educacionais obriga a escola a adotar novos modos de



funcionamento, mais flexíveis e inovadores de resolução de problemas, que lhe permita adaptar-se às novas exigências, dificuldades e condições. As escolas inclusivas funcionam baseadas em diversas equipes que se constituem e se dissolvem conforme as necessidades; procuram ativamente derrubar as barreiras que existem à sua aprendizagem, documentando-se, melhorando ou desenvolvendo as disposições curriculares, tecnológicas e/ou organizacionais existentes ao invés de centrarem a discussão no local onde estes alunos devem ser ensinados.

Implica, ainda, sensibilizar os diferentes atores/ agentes para novos princípios, desenvolver novos modos de estar e de encarar a profissão, a sua relação com os outros e com as dificuldades dos alunos, adquirindo novas competências, alicerçando-se na colaboração e socialização de experiências e de saberes, alimentados pelo desejo contínuo de aprender (AINSCOW, 1999).

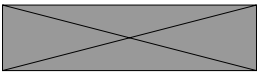
Com efeito, exige-se do professor do ensino regular a criação de condições de aprendizagem adequadas para todos os alunos, pensando "na forma como poderá



interessar [o aluno] nas tarefas propostas, como poderá mobilizar a sua curiosidade, como poderá inseri-lo em estimulantes trabalhos de grupo e em projetos que o ajudem a prender a atenção e a desenvolver as suas capacidades de aprendizagem" (COSTA, 1998) e não mais exclusivamente dos profissionais da educação especial a realização de diagnósticos dos alunos e prescrições com o objetivo de remediar as suas incapacidades, os quais surgem, agora, como 'consultores', conselheiros, apoiadores e colaboradores dos professores do ensino regular, buscando a melhor estratégia para dar resposta a todos (BAPTISTA, 1999).

Pelo visto, a transformação da cultura escolar constitui uma peça fundamental no processo inclusivo, devendo haver, também, um esforço concentrado nos diferentes níveis do sistema – sala de aula e escola, além dos contextos legislativo, político e social mais amplo (UNESCO, 2003).

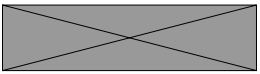
A inclusão para transformação da sociedade: Para a criação de um sistema educacional inclusivo é



primordial desenvolver um contexto favorável à mudança e à implementação dos novos princípios; não basta mudar a escola por meio de orientações legislativas; é essencial mudar a sociedade, no tocante aos valores sociais e culturais dominantes, procurando torná-la mais inclusiva (RODRIGUES, 2003).

Se por um lado é fundamental a mudança da legislação, por outro deve ser acompanhada por uma mudança nas crenças e valores, já que estas configuram o modo como a inclusão é concebida, quer em nível da prática dos diferentes atores educativos, quer a nível político para não cairmos numa situação de mudança aparente ou maquiada.

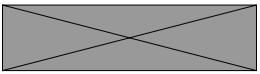
A inclusão, baseada em valores como o respeito e a celebração das diferenças e, na colaboração entre indivíduos, grupos sociais e instituições, choca com os valores vigentes da sociedade hodierna, na qual prevalece o modelo individual de sucesso, embasado em princípios de competição e de independência, que dificultam a concretização dos ideais inclusivos.



Ao contrário da integração, que permite a coexistência de caminhos alternativos e paralelos para os alunos mais diferentes, a inclusão defende a diversidade como algo inevitável e necessário para aprendermos a lidar com as diferenças, sendo a escola o local propício para essa incumbência. Ao partilharem um espaço comum e aprenderem a viver conjuntamente, a educação inclusiva pode configurar-se em importante motor de transformação da sociedade, tornando-a mais humana, tolerante e solidária (CÉSAR, 2003).

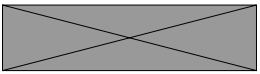
Fundamentos para uma educação inclusiva - da Exclusão à Inclusão

A Educação inclusiva visa capacitar todas as escolas comuns para o atendimento de todos os alunos, especialmente aqueles que com NEE. Um sistema escolar inclusivo unifica as modalidades regular e especial, reconhece e responde às necessidades individuais e diversificadas de seus alunos, acomoda os diferentes



estilos e ritmos de aprendizagem e assegura educação de qualidade para todos mediante uma pedagogia centrada no aluno, currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades, pondo em prática nossos direitos e deveres como cidadãos.

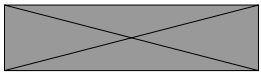
Ao nosso ver, a Educação Inclusiva é uma vertente multidimensional, plurifacetada, remete a várias possibilidades e múltiplos encaminhamentos: tipo de educação que inclui/integra o outro e oportuniza a aprendizagem de todos, independentemente das condições neurológicas, físicas e psicológicas; baseia-se na afetividade e na humanização, aceitando cada aluno como um ser singular, individual, único, sem permitir que seja rotulado ou comparado aos demais; respeita as individualidades/ singularidades (o ritmo de cada um) e a diversidade (as diferenças), mas valoriza as potencialidades/qualidades, bscando atender as especificidades, intervindo e oferecendo respostas adequadas às suas características e necessidades para que avancem, em geral, no seu desenvolvimento;



desenvolve uma pedagogia centrada na criança, trabalhando construtivamente o conhecimento com todos os segmentos da escola; está aberta a críticas para melhor agir e se relacionar, mantendo uma transparência de atitudes, envolvimento e compromisso com seu trabalho, solicitando apoio, quando se fizer necessário, de instituições e especialistas (MRECH, 2002).

Teoricamente a educação inclusiva se fundamenta nos seguintes conceitos:

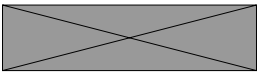
- Autonomia: a educação de uma criança deve ser focalizada, pensando-se em sua autonomia pessoal na vida adulta (capacidade de resolver problemas em situações diárias);
- Aprendizagem: o objetivo básico é prover oportunidades educativas apropriadas para cada criança, respeitando-se seus modos e ritmos de aprendizagem;
- Teoria da Ação Comunicativa - Habermas: através da comunicação e da capacidade discursiva das pessoas ocorre a emancipação



pessoal e social;

- As zonas de desenvolvimento proximal - Vigotski: a área de desenvolvimento potencial de uma criança é definida pela diferença entre o nível de tarefas realizadas com a ajuda dos adultos e o que podem desenvolver com uma atividade individual, pois aquilo que uma criança faz com ajuda, teria condição de fazer sozinha.
- Os andaimes do entendimento - Brunner: o contexto familiar permite a criação de plataformas de entendimento (andaimes) pelas trocas de experiências entre pais e filhos, essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança (MAIS 1 - SP, 2002).

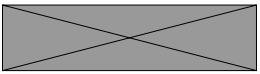
Mas o que significa ser uma escola inclusiva? A que educa todos os alunos frequentando salas de aula regulares, onde todos têm oportunidades educacionais adequadas, desafiando suas necessidades e otimizando suas



habilidades, dispondo do apoio e ajuda que eles ou seus professores possam necessitar para alcançar sucesso nas principais atividades. Além disso, é o lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por colegas e membros da comunidade escolar, satisfazendo suas NEE (idem).

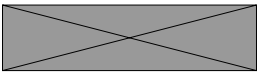
Para uma escola tornar-se inclusiva necessita tomar algumas medidas simples e econômicas como: - adaptar recintos da escola bem como técnicas didáticas e atividades de aprendizagem; - revisar a política de contratação e treinamento de professores e funcionários; - adotar esquemas de apoio com professores de educação especial para os professores do ensino regular e alunos que apresentem NEE, decorrentes ou não da deficiência; - capacitar seu quadro de pessoal a respeito de abordagens inclusivas para acomodar a diversidade humana em seus ambientes (UNESCO, 1994).

Em termos práticos, refletir sobre o desafio proposto à escola regular de incluir alunos com NEE proporcionando, no espaço e no tempo escolares, um



conhecimento para todos, quaisquer que sejam suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou possibilidades relacionais, necessita repensarmos o modo de funcionamento institucional, desenvolvendo uma pedagogia centrada no aluno, capaz de acomodar e educar com sucesso todos os alunos, baseado na lógica da exclusão, em favor de outro, pautado na lógica da inclusão, na reformulação de políticas públicas e na implementação de projetos educacionais inclusivos (MACEDO, 2002).

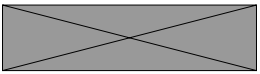
Portanto os currículos devem ser adaptados às necessidades dos alunos e não o inverso; as escolas devem oferecer oportunidades curriculares que se adaptem a alunos com diferentes interesses e capacidades, acompanhando o progresso de cada um, revendo os procedimentos de avaliação e, aos alunos com NEE devem ser oferecidas diferentes formas de apoio, desde uma ajuda mínima em classes comuns até programas adicionais de apoio à aprendizagem na escola, bem como a assistência de professores especialistas e de equipe de apoio externo



(UNESCO, 1994).

Quais são essas lógicas, os desafios ou mudanças, as reformulações pedagógicas necessárias para se substituir um modo de raciocínio por outro? De um modo geral, refletir sobre os fundamentos da educação inclusiva significa analisar o que embasa, apoia e, de alguma forma, regula e pode definir as características desse trabalho.

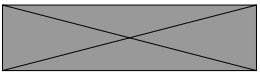
Como base nesta premissa há, pelo menos, dois modos de organizarmos a vida e o trabalho na escola: pela classe ou pelo gênero. Um modo não exclui o outro; coordenam-se como meio ou fim. O que define a exclusão é como os articulamos e/ou negamos um ou outro. Na Educação Inclusiva, propõe-se uma forma de articulação entre eles diferente daquela à qual estamos acostumados, ou seja, aos relacionamentos pela lógica do gênero e não mais preferencialmente pela lógica da classe (MACEDO, 2002).



A Lógica da Exclusão

Vejamos como a lógica da exclusão se apoia na lógica das classes. Classificar é uma forma de conhecimento, organização ou raciocínio pela qual distribuímos em classe e/ou grupos, segundo suas qualidades ou correlações, que as distinguem dos demais, abstraindo as semelhanças e reunindo os iguais, por se enquadrarem no mesmo critério, em um mesmo lugar, tornando-os equivalentes entre si e substituíveis uns pelos outros, por apresentarem uma propriedade comum (MACEDO, 2002). Aqui entra a metáfora da pertinência: os objetos, distantes ou inexistentes, estão dentro de; já os que não se ajustam ao critério ficam fora.

Na prática, dos pontos de vista cognitivo, teórico e científico, a ideia de classe como possibilidade de reunir pessoas que, sob uma certa condição, se substituem ou se equivalem, é muito poderosa quando, para reunir, é necessário excluir, deixando fora todos os que não se enquadram. De certa forma, esse raciocínio reinou na

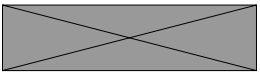


nossa educação até bem pouco tempo, quanto às pessoas com deficiência - estavam excluídos da escolaridade normal porque não entravam na categoria privilegiada e formavam outra classe de alunos (idem). Já nos aspectos social, político e educacional, cria situações indesejáveis e, insuportáveis.

Atualmente, critica-se muito o lado negativo de se pensar o conhecimento pela classe não significando dizer que classificar seja errado, pois é necessário como uma fonte de conhecimento ou forma de aprender. Então, o problema reside no uso político, nas visões educacionais decorrentes de um raciocínio que discrimina, separa, aliena (idem).

Devido à organização familiar e escolar ter sido determinada pela classe, durante séculos, o desafio da educação inclusiva consiste em fazer essa ruptura, quebrar esse paradigma, ao conviver com pessoas diferentes, sem nossas propriedades ou características, circunstância essa de todos nós, em algum momento: permanente, para alguns e, momentânea, para outros.

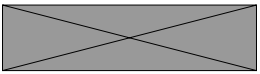
O problema da classe é estruturar as coisas numa relação de dependência. O critério, como forma, autoriza



quem estar dentro ou fora, ou melhor, a exclusão ou a inclusão na classe; é o referente para pertencer ou não. Na lógica da classe, a ausência do critério que define a classe é obtida pelo raciocínio do 'sim' (que afirma a pertinência, isto é, autoriza a inclusão) e do 'não' (que nega a pertinência, autoriza a exclusão, dos que estão fora do critério frequentemente designados pelo termo 'sem') (ibidem).

Praticamos na escola uma 'lógica da exclusão', isto é, uma forma de organização curricular que opera preferencialmente pela lógica das classes ou por relações ao atenderem a um critério comum (notas, formas de conduta, contrato institucional, características físicas, intelectuais etc.) que iguala aqueles que se equivalem entre si, mas exclui (pela indiferença, reprovação, crítica) os que não se encaixam nessa referência, perpetuando e conservando as desigualdades sociais. Entretanto, as partes não equivalentes são abandonadas, excluídas, ficando sem lugar no sistema (AMARO; MACEDO, 2002).

Numa sociedade de classes que cultua o

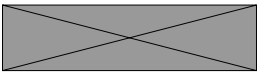


preconceito, os estereótipos, individual e culturalmente construídos, quem 'tem' algo valorizado está dentro, faz parte; quem não tem ou não pertence, é 'excluído'. Por isso, necessitamos trilhar outros caminhos que rompam com o ciclo da reprodução ou perpetuação das desigualdades no contexto da escola (idem).

No caso dos alunos em uma sala de aula, do ponto de vista da definição, em termos de série ou ciclo escolar, todos são substituíveis entre si, pois obedecem ao mesmo critério. Eis o poder da lógica da classe: abstrair diferenças.

A Lógica da Inclusão

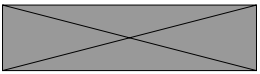
Mas, se alterarmos certas condições, poderemos praticar uma 'lógica da inclusão', a forma de organização curricular que opera preferencialmente pelas relações onde os termos considerados são as singularidades e as múltiplas relações a serem estabelecidas. Assim, as partes valem pelas diferentes posições que ocupam, simultaneamente pelo que são e pelo que se tornam no contexto dessas



relações. Nesta lógica, as relações são de diferença, de singularidade e, portanto, indissociáveis, de indivíduo-contexto, dependendo do sentido ou direção que orienta as relações entre os elementos componentes do sistema (idem).

Enquanto a exclusão é definida pela extensão dos que atendem a um critério ou referente (exterior), por sua vez, a inclusão se define pela lógica da relação, ou seja, um termo em função de outro; pela compreensão, por algo interno a um conjunto e que lhe dá um sentido (MACEDO, 2002). Então, o que é mesmo uma relação? Em tese, é uma forma de interação, de organizar o conhecimento, ou de pensar na perspectiva de outro, como algo que faz parte de um mesmo todo.

O que está sendo analisado quanto ao tema inclusão/exclusão pode ser pensado, no campo educacional, na relação professor/aluno. Pela lógica da classe, se uma criança tem dificuldades de aprendizagem ou de convivência em sala de aula, se suas limitações causam 'problemas' quanto aos hábitos pedagógicos do professor, a dificuldade é do aluno e não necessariamente do professor. Pela lógica

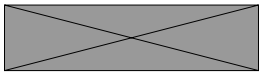


da relação o 'problema' é de todos, já que nesse contexto, o professor é desafiado a refletir sobre a insuficiência de seus recursos pedagógicos, a rever suas formas de se relacionar com os alunos, a estudar temas desconhecidos, alterando a situação tradicional da escola, mesmo insatisfatória (idem).

A relação e suas implicações

Na relação, quem nos define são também os outros com quem nos relacionamos, pois somos definidos por esse jogo de posições que nos situa uns e em relação a outros, de diversos modos. Por isso, a educação inclusiva supõe, sobretudo, uma mudança em nós, em nosso trabalho, nas estratégias que utilizamos, nos objetos e no modo de organização espaço-temporal da sala de aula.

Logo, precisamos rever as estratégias para ensinar; a grade curricular, os critérios de promoção ou de avaliação; nossa posição ou lugar frente aos outros (excluídos) que agora fazem parte do todo ao qual pertencemos; reorganizar grupos, classes; promover a interação entre crianças de

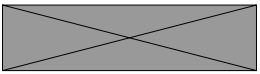


um outro modo; abrir-se para o que o outro é e para o que eu sou ou não em relação ao outro (MACEDO, 2002). O ponto-chave da ideia de relação é a noção de regulação, um processo dinâmico de busca do melhor equilíbrio, ou formas de compensação, face às perturbações geradas no processo de interação.

Na lógica da exclusão ou da classe, o referente é externo (independente dos objetos), único (mesmo integrando várias qualidades ao mesmo tempo) e sucessivo (de infinitas formas, mas em 'tempos' ou 'espaços' diferentes). Na lógica da inclusão ou da relação, o referente (que compreende ou dá sentido) é interno (faz a mediação entre um termo e outro e, nesse sentido, está entre) e, por isso, múltiplo e simultâneo (no mesmo espaço e tempo, de muitas formas) (idem).

Da Interdependência

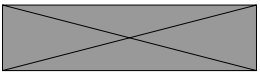
Se, no raciocínio da classe, a estrutura é de dependência ou de independência; a relação se estrutura



pela propriedade da interdependência, cujas características ou princípios são a indissociabilidade, a complementaridade e a irredutibilidade (MACEDO, 1996).

Ser indissociável significa que não existe a dualidade. Enquanto, na classe, uma pessoa pode ser algo e a outra normal, pois o que decide a presença ou não é o critério que junta ou separa os termos em função de sua equivalência, ou possibilidade de substituição; na relação, predomina o princípio da indissociabilidade: o que vale para uma vale para outra, ainda que eventualmente ocupem posições diferentes, nesse mesmo contínuo relacional. Então, nos limites do sistema que está sendo considerado (família, escola etc.) estamos sempre dentro, compartilhando um mesmo todo, compondo as partes que definem o sistema como um todo, mesmo quando negamos esse contínuo (idem).

Assim, o princípio da complementaridade se baseia na ideia de que há uma parte que completa o todo e que está fora de nós, no outro. Na teoria de Piaget, isso quer dizer interação e assimilação: assimilar significa poder



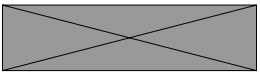
incorporar do outro aquela parte sem a qual eu não sou completo; já interação quer dizer relação (idem).

O outro aspecto da relação é a irredutibilidade. Na lógica da classe, somos redutíveis ao critério que nos define; pela lógica da relação, somos irredutíveis no sentido de que tudo depende da relação que se estabelece entre uma coisa e outra, quer dizer, um objeto não se reduz a um único referente, podendo ser compreendido de muitas formas (ibidem).

Para ajudarmos pessoas que sofrem limitações ou que necessitam de algo especial na realização de uma tarefa, na perspectiva da interdependência, a questão primordial é como nos relacionamos com essas limitações: enquanto professores ou educadores, devemos pesquisar o que pode fazer, como fazer, que condições pode melhorar, como vê-lo não pelo que eventualmente lhe falta, mas pelo que é capaz.

Da Co-Dependência

O princípio da co-dependência, na aparência,

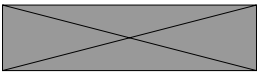


é de interdependência, de relação, complementaridade, indissociabilidade, mas, na prática, é uma complementaridade, muitas vezes doentia (implica a ideia de dependência, exclusão), a face perversa da interdependência (idem).

Quando pensamos em termos de classe, o problema é de afirmação ou negação: é tudo (o termo atende ao critério) ou nada (não atende). Na relação, temos um jogo de compensações, de lugares ou posições relativas, em que os termos se expressam de muitas formas, numa questão de afirmação e negação, mas que opera ou funciona de outro modo.

Autonomia X Inclusão

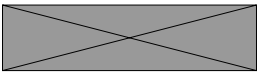
Pelo conceito construtivo de autonomia, ser autônomo é ser parte e todo, ao mesmo tempo, numa relação (PIAGET, 1998). Talvez seja esta a autêntica noção de educação inclusiva, ser parte e todo, requerendo interferência ou negociação. Enquanto todo, sou identidade,



com minhas singularidades e características; ao mesmo tempo, sou sempre parte porque dependemos do outro, das regras, no sentido de que, na relação, somos irredutíveis, temos algo singular, próprio e, ao mesmo tempo, somos complementares, formamos partes, indissociáveis, no sistema que as constituem (MACEDO, 2002).

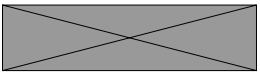
Ao tornarmos a educação um direito de todos, precisamos compreender os seguintes desafios: a escola seletiva pratica uma lógica da exclusão, com um ensino frontal que valoriza os conteúdos disciplinares, em que o professor ministra uma aula, usando os mesmos recursos de ensino e avaliação, em um tempo e espaço pedagógicos, exigindo ou supondo que os alunos devam igualmente expressar um desempenho equivalente, ao menos quanto à média da classe, tudo isso, ao preço da exclusão, reprovação e abandono.

Já uma escola que se quer inclusiva não prega a lógica da exclusão: este ensino frontal deve ser substituído por uma pedagogia diferenciada, criando diferentes formas de organização da classe, dos tempos e espaços



didáticos, dos objetos, recursos e estratégias pedagógicas; recuperando um novo sentido para as tarefas escolares; resgatando o desejo de aprender ou ensinar; inovando a escola e, enfrentando o desafio de não mais perpetuar desigualdades e injustiças sociais, que fazem dela pura repetição ou simulacro do que já está 'definido' - como destino biológico ou social; encontrando outros modos de avaliar, distribuir os alunos, definir objetivos, criar e gerir situações de aprendizagem, rever costumes pedagógicos e fazer das queixas, dificuldades ou limites um motivo de superação e de busca de alternativas; formando professores que assumam a complexidade de sua tarefa e que buscam se qualificar para bem realizá-la (AMARO e MACEDO, 2002).

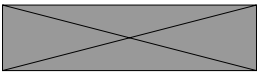
Na educação inclusiva, temos que pensar e organizar o contexto educacional (em particular a escola) objetivando a construção de uma sociedade mais justa, que respeite e valorize as diferenças das condições físicas, psíquicas, mentais, culturais e econômicas de todas as pessoas, oferecendo assim, concretas possibilidades de



participação social com qualidade de vida (metodologia da escola ativa). Enfim, precisamos desenvolver e organizar práticas que favoreçam a construção da Educação e Sociedade Inclusivas, melhorando assim a nossa condição de trabalho (idem).

A proposta de apoio à Inclusão Escolar na rede regular de ensino se baseia no entendimento de que pensar e praticar a Inclusão Escolar é uma tarefa de todos os envolvidos direta ou indiretamente com a educação e deve ocorrer no cotidiano das práticas educativas.

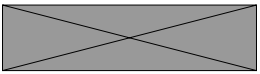
No caso da escola, é fundamental que professores, ao trabalharem com educação inclusiva, se reúnam e discutam as suas dificuldades na própria escola; assumam suas carências perante os seus alunos; escutem depoimentos, leiam textos e pesquisas, técnicas de como trabalhar; coloquem-se no mesmo contínuo que seus alunos. Para que isso aconteça, temos que estudar técnicas, pesquisar, fazer cursos, vivenciar experiências sobre o assunto, conversar com os pais e perguntar sobre o dia a dia da criança em casa (MACEDO, 2002).



A educação inclusiva, sendo democrática e comunitária, pressupõe um revisar de conceitos, estratégias e práticas pedagógicas que nos tornem capazes. Neste caso, a educação tem que encontrar respostas no contexto educacional; caso contrário, podemos impor uma condição que é alheia à escola.

Em um espaço público institucional, temos que pensar o que deve ser feito em favor da educação inclusiva, coletiva e generalizada. Uma mudança radical nas nossas concepções deveria ser a de não raciocinarmos 'por causa' - ideia determinista, dependente, cômoda cujo pensamento pode ficar linear, mas, 'por fator' – considerando que tudo depende de uma multiplicidade de aspectos.

Sabemos o que a escola regular e não inclusiva produz e o que conseguiu ser até agora. O que essa nova escola vai obter ou ser, o que esse novo professor - que somos todos nós - terá que ser, como ele vai precisar alterar os seus relacionamentos, ainda não sabemos. As soluções ou respostas são poucas e nem sempre generalizáveis (idem).



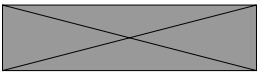
Componentes da Educação Inclusiva

Segundo Sassaki (2002), quanto mais presentes estiverem esses componentes, maiores serão as chances de que a escola inclua crianças e jovens com deficiência:

(a) Escola da vizinhança: Os alunos frequentam uma escola comum na vizinhança ou aquela que a família escolheu em particular;

(b) Classes comuns: Quando os alunos deficientes frequentam classes comuns com colegas não deficientes da mesma faixa etária estamos assegurando o princípio inclusivo dando-lhes a oportunidade de aprenderem uns sobre os outros, reduzindo o estigma experienciado por aqueles que estavam separados anteriormente;

(c) Professor da turma toda: Nas escolas inclusivas, o professor tem a responsabilidade de ensinar a todos os alunos, com ou sem deficiência, assegurando que o aluno deficiente seja um membro integrante e valorizado da sala de aula;

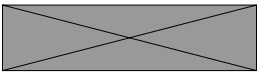


(d) Currículo adequadamente adaptado: Na Educação inclusiva os alunos com deficiência são ensinados no mesmo contexto curricular e instrucional que os demais colegas de sala de aula, com materiais curriculares comuns e adaptados, somente até o nível necessário para satisfazer as necessidades de aprendizagem de qualquer aluno;

(e) Métodos instrucionais diversificados: São aplicáveis às classes atuais, marcadas pela diversidade humana, os seguintes métodos: instrução multinível, a comunicação total, a aprendizagem por cooperação e baseada em atividades;

(f) Colaboração entre professores e outros profissionais: Para uma maior colaboração e apoio mútuo entre professores e a equipe multiprofissional, a tendência é oferecer ajuda na própria sala de aula ao invés de retirar os alunos, beneficiando a prática educativa em geral e a educação inclusiva em particular;

(g) Inclusão do aluno na vida social da escola: Os relacionamentos e as interações sociais são peças importantes da educação inclusiva. Assim, os alunos com

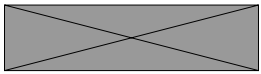


deficiência também precisam participar da vida social da escola, como os demais alunos 'normais', conduzindo, ajudando e trabalhando no gerenciamento de equipes da escola.

Fonte: The Roeher lnstitute, Disability, Community and Society. North York: Roeher, 1996.

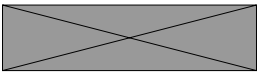
Sistema Escolar Inclusivo

Reiteradamente, o segmento dos educandos com NEE tem sido alvo de mecanismos e procedimentos segregativos e até exclusão do sistema escolar (regular ou comum). Lembremos que a educação desses alunos com NEE tem os mesmos objetivos da educação (regular) de qualquer cidadão, apenas, requer algumas modificações na organização e no funcionamento da estrutura escolar para o alcance dos objetivos. Em razão disso, organizam-se auxílios e serviços educacionais especiais para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir o ensino convencional ou



regular. Logo, os recursos educacionais especiais requeridos nessa situação de ensino-aprendizagem configuram-se como Educação Especial e não devem ser reduzidos a uma ou outra modalidade administrativo-pedagógica como classe ou escola especial (MAZZOTTA, 2002).

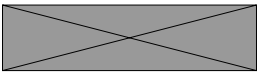
Outro aspecto importante diz respeito à identificação das NEE e as consequentes decisões e orientações sobre o atendimento desses alunos, exigindo uma avaliação criteriosa dos profissionais envolvidos e da família do aluno. Embora se saiba, grande parte das NEE, mesmo dos alunos com deficiências, poderão ser atendidas apropriadamente com os recursos convencionais, na própria escola comum, sem o uso de ações e serviços especializados. Todavia, a presença de NEE, cujo atendimento esteja além das condições e possibilidades dos profissionais e dos demais recursos escolares comuns, demandará a provisão de auxílios e serviços educacionais fornecidos por professores especialmente preparados para atendê-las. Por outro lado, as NEE são, às vezes, acompanhadas de necessidades especiais de outras ordens e que requerem também a intervenção da



escola no sentido de encaminhar, orientar ou viabilizar o atendimento necessário, ainda que do âmbito social, médico ou psicológico, de forma indireta, cooperativa e integrada à educação escolar (idem).

É imperioso que, para além das conveniências administrativo-pedagógicas, sejam eliminados os mecanismos e procedimentos que dificultam a integração/ inclusão de todos na escola pública, gratuita e com qualidade, não implicando a extinção desses serviços e auxílios especiais. Em tal perspectiva, também é preciso que as diferenças entre as NEE e comuns se tornem cada vez menores até que as necessidades singulares de cada educando possam ser percebidas e atendidas pela escola comum de 'especial' qualidade (idem).

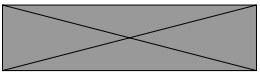
É pertinente que, além dos ideais proclamados e das garantias legais, conheçamos as reais condições de nossa educação escolar, pública e obrigatória, a partir da qual poderemos identificar e dimensionar as principais mudanças necessárias para o alcance da qualidade que se espera. Construir uma educação que abranja todos os segmentos da



população e cada cidadão em particular implica uma ação baseada no princípio da não segregação ou da inclusão de todos, quaisquer que sejam suas limitações e possibilidades individuais e sociais, pois inclusão e integração não se concretizam pela simples extinção/retirada de serviços/ auxílios especiais de educação (ibidem).

Para que se viabilizem efetivas mudanças de atitudes no contexto escolar com vistas à inclusão e à integração da PcD, é necessário que deixemos de inferir/ assinalar apenas a existência de preconceito e discriminação na escola e busquemos conhecer os principais obstáculos e suas justificativas. Além dos valores e crenças das pessoas envolvidas, outros fatores internos são determinantes e/ou condicionantes para a inclusão, para a integração ou até para a segregação de alunos com deficiências, tais como: a organização administrativa e disciplinar, o currículo, os métodos e recursos humanos e materiais da escola comum (ibidem).

Assim, neste enfoque, abordaremos, em primeira instância, alguns aspectos importantes para o

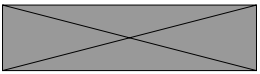


desenvolvimento de atitudes favoráveis à inclusão escolar e os elementos necessários para que um sistema escolar seja inclusivo. A seguir, apontaremos o suporte necessário para a ação pedagógica inclusiva do professor e as adaptações curriculares.

No âmbito da sociedade é necessário se rever a concepção sobre a PcD e o papel da escola, e, ainda, redimensionar as diretrizes norteadoras da ação, a partir da visão dinâmica das condições do deficiente (ibidem).

Quanto à escola, devem ser focalizadas duas dimensões: o sistema de ensino e a unidade escolar. Assim, conforme Mazzotta (2002) é oportuno ressaltar que

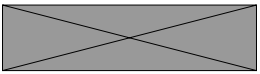
> um conjunto de indicações, de instruções coerentes e precisas, se faz necessário para permitir que as ações educativas, seja em situações comuns ou especiais, se desenvolvam de modo a preservar a organicidade e coerência que caracterizam um sistema escolar e ao mesmo tempo assegurar ao professor as condições necessárias ao desenvolvimento de seu trabalho, de tal modo que o seu papel



> de educador não seja diminuído. Ao educador não cabe o papel de mero executor de currículos e programas predeterminados, mas sim de alguém que tem condições de escolher atividades, conteúdos ou experiências que sejam mais adequadas para o desenvolvimento das capacidades fundamentais do grupo de alunos, tendo em conta seu nível e suas necessidades.

Cabe ao Sistema de Ensino definir diretrizes para uma organização abrangente (autonomia financeira, administrativa e didática) de modo a incluir o atendimento de alunos com deficiências nos serviços comuns e, se necessário, com recursos especiais; orientar as escolas sobre procedimentos didáticos e administrativos para favorecer a integração de alunos com deficiências nas classes comuns; reconhecer a validade dos serviços e auxílios de educação especial como recursos que apoiam e suplementam a educação escolar convencional ou regular (idem).

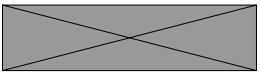
No dizer de Mantoan, o grande dilema a enfrentar é a transição de um modelo de ensino integrador, que ainda



predomina em todo o país, para o inclusivo. Ou melhor, não estamos pensando apenas em mudança no projeto pedagógico da escola, mas na visão de que a estrutura existente deve se adaptar para receber o deficiente já que a escola de hoje, 'retrógrada e obsoleta' não cabe no esquema da inclusão, quando, subliminarmente, ainda culpa o aluno pela deficiência.

A instituição escolar bem como os profissionais que nela atuam sempre foram alvo de questionamentos e conflitos devido sua exposição: aquela porque expõe a diversidade e a participação de interesses, contradições, valores, expectativas, direitos, identidades; esses porque imprimem o modo de agir, as escolhas, as decisões e a organização dos tempos e dos espaços (SÁ, 2003).

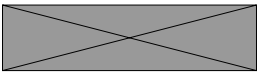
Durante muito tempo, concebeu-se a escola como instrumento funcional formador de uma ordem social, num contexto que consolidava mecanismos de seleção e de exclusão. Na realidade, esse tipo de escola (burguesa) não era igualitária, nem sempre foi aberta a todos ou sem exceção alguma, já que não garantia o acesso a todos, nem



a permanência do aluno no sistema escolar (SÁ, 2003).

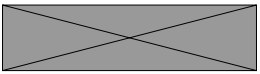
Aquela 'escola da excelência', pouco acessível à maioria de nós, que se tornou referência, sonho ou aspiração de pais e crianças, seleciona, orienta, ensina e certifica apenas os que conseguem realizar tarefas e que apresentam uma conduta condizente com o alto nível exigido por ela ou um comportamento compatível com suas exigências.

Atualmente, a escola está aquém do mundo contemporâneo e fora de contexto; caminha a passos lentos; rechaça a comunicação juvenil (internetês); ignora uma realidade que não é um 'modismo'; pratica aquela mesmice do cotidiano das salas de aulas, acarretando desinteresse e falta de motivação dos alunos. Nela, há uma defasagem gritante entre o professor e o aluno: nós professores somos desafiados a nos conectar com o outro e com o mundo desconhecido (imigrantes digitais); já o aluno encontra-se a anos-luz de domínio da tecnologia digital (nativos digitais). Por sua vez, existe ruído de comunicação na relação aluno-professor que precisa ser retomada, de forma dinâmica e desafiadora.



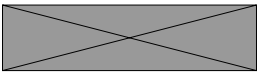
Enquanto espaço organizacional e institucional de decisões educativas, curriculares e pedagógicas, não é a mesma estrutura consolidada há séculos, pois ocorreram grandes mudanças na sua proposta: ampliou-se a ação educativa, para dar conta da formação do aprendente; o conteúdo deixou de ser a única preocupação de quem ensina; começou a esvaziar-se a ótica que ainda privilegia a divisão acadêmica, categoriza os alunos, valoriza o homogêneo, considera a informação como um fim, um objetivo; realocou-se o conceito de aprender e, consequentemente, a função do ensinar; o professor deixou de ser somente o difusor do conhecimento para viver o fazer pedagógico como o espaço privilegiado e estimulador do aprender, não mais circunscrito ao aluno (FIGUEIRAL, 2004).

Agora, é lugar estratégico constituído por uma territorialidade espacial e cultural, que congrega as diferenças, onde as experiências se centram e descentram, exprimindo o jogo dos atores internos e externos, demandando novas leituras, tanto na sua concepção como no conhecimento das relações ensino-aprendizagem,



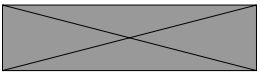
dos sistemas de vínculos e desvínculos, dos micros e macroprocessos que produzem e/ou são produzidos pelos discursos e práticas pedagógicos, possibilitando redefinir a própria instituição escolar para que todos aprendam e, assim, a aprendizagem adquira uma nova dimensão, favorecendo a autonomia do pensamento, ancorada numa postura crítica que dê conta da compreensão de mundo (MRECH, 2002).

Diante desse mundo plural, tentamos recriar um espaço que dê conta das demandas das novas gerações (acessibilidade e formação) da sociedade do conhecimento, cujo perfil (pós-moderno) se baseia na heterogeneidade, nas diferenças. Nesse sentido, recriar o modelo educativo significa superar o sistema tradicional de ensinar e de aprender; tem a ver com a qualidade do ensino; refere-se ao que ensinamos aos alunos e a como os ensinamos para que se desenvolvam como seres éticos e críticos, mudando o mundo e tornando-o mais humano. Logo, o papel da escola exige que se repense a prática pedagógica embasada na trilogia Ética, Justiça e Direitos Humanos, buscando-se a humanização e a socialização, alicerçada na interatividade



e na superação de barreiras físicas, psicológicas, espaciais, temporais e culturais, para que vençamos a exclusão, a competição, o egocentrismo e o individualismo, além dos pressupostos hegemônicos do liberalismo (MANTOAN, 2002).

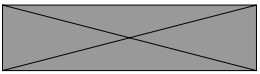
Atualmente, fazendo um paralelo, podemos afirmar que na sociedade industrial nós fomos à escola e, na era da informação, a escola vem a nós. Desta forma, a proposta escolar reflete os novos paradigmas traduzidos em nova linguagem, em novos termos e projetos pedagógicos onde o ensino privilegia a estimulação da curiosidade, o aprender a aprender (FIGUEIRAL, 2004). Logo, é fundamental que se crie nesse sistema a capacidade de alterar sua ação em função: (a) das diferenças individuais; (b) da resposta de um aluno a uma pergunta ou problema e (c) da ação de um aluno numa simulação (SILVA, 2002). No modelo pedagógico fechado e endogâmico da escola convencional, qualquer reforma ou revolução dos pressupostos da educação, deve conter a transdisciplinaridade como horizonte necessário e, a transversalidade de métodos, conceitos e teorias como



foco principal, substituindo os critérios disciplinares e quantitativos da avaliação por saberes transversais qualitativos e polifônicos a fim de que os paradoxos gerados pela globalização sejam equacionados (CARVALHO, 2003).

Assim, a Unidade Escolar deve ser estruturada de modo a compor um conjunto de recursos que garantam a atividade-meio coerente com a atividade-fim. Para Mantoan (1997, p.121), as escolas inclusivas propõem um modo de constituição do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades já que a inclusão causa uma mudança na perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

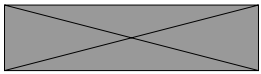
As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, assegurando uma educação de qualidade para todos através de apropriação dos currículos, modificações organizacionais, estratégias



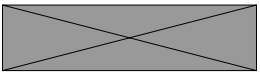
de ensino, recursos e parcerias com as comunidades. A inclusão, na perspectiva de um ensino de qualidade para todos, exige da escola novos posicionamentos que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes (SCHNEIDER, 2003).

O desenvolvimento das escolas inclusivas, capazes de sustentar recursos educativos com sucesso para todos, passa necessariamente pela definição de uma ação educativa diferenciada dos mais variados contextos: uma gestão diferenciada, com ações pedagógicas inclusivas; uma escola com uma filosofia baseada nos princípios democráticos e igualitários de inclusão, de inserção e a provisão de uma educação de qualidade para todos (idem).

No tocante à organização administrativa, didática e disciplinar, deve ter a maior amplitude a fim de contemplar a maior diversidade possível das condições dos alunos a atender. Para tanto é importante observar e criar condições físicas favoráveis no prédio escolar; definir a

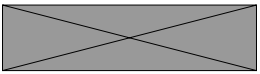


gestão democrática da escola contemplando o interesse por alunos com NEE; propiciar condições dignas de trabalho aos professores comuns e especializados; entender que nem todos os professores têm condições psíquicas e profissionais adequadas ao trabalho com deficientes requerendo orientação, preparo e apoio; elaborar um currículo suficientemente amplo para atender as necessidades dos alunos e da sociedade, incluindo as adaptações que forem necessárias; rever critérios de agrupamento dos alunos, bem como critérios de avaliação e promoção; garantir a infraestrutura de recursos materiais necessários; envolver os pais e a comunidade no trabalho escolar; identificar e corrigir atitudes de desvalorização e/ou discriminação de alunos e professores por quaisquer razões (raça, cor, classe social, idade, sexo, deficiência etc.); entender que as escolas, como a sociedade são espaços de choques de interesses e que o avanço da participação de um grupo implica a reavaliação do outro; valorizar a integração do professor especializado no corpo docente da escola, como elemento precedente e essencial à integração do aluno deficiente que



esteja apresentando NEE; desenvolver ações práticas de respeito aos membros da comunidade escolar (alunos, pais, funcionários, professores, direção) (MAZZOTTA, 2002). Para que o sistema escolar construa uma comunidade escolar inclusiva é imprescindível que o planejamento e a execução do currículo conduzam aos resultados esperados pelos setores educacionais; o preparo da equipe enseje o trabalho cooperativo, compartilhando conhecimentos que visam melhorias progressivas e contínuas; o investimento em tecnologia apoie e sirva como um relevante dispositivo de comunicação que conecta a escola à comunidade e ao ensino; além do grupo de professores atuando como planejadores, instrutores e avaliadores de programas que conduzam a uma ação pedagógica de fato inclusiva (idem).

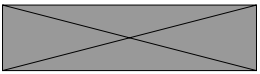
Logo, a realização das ações pedagógicas inclusivas requer uma percepção do sistema escolar como um todo 'uno', em vez de estruturas paralelas separadas para alunos regulares e para alunos com NEE. Por isso, os comportamentos/práticas inclusivos dentro da escola exigem comprometimento e ações embasadas nos seguintes



pressupostos: (a) A escola parte da premissa de que cada aluno tem o direito a frequentar a sala de aula independente de sua deficiência; compromete-se plenamente em fomentar/ desenvolver o respeito mútuo e o apoio entre equipe escolar, pais e alunos; está preparada para modificar os sistemas de apoio aos alunos à medida que as suas necessidades mudarem; considera os pais uma parte integrante da comunidade escolar, aceitando sugestões e a participação plena; proporciona um currículo escolar pleno e flexível sujeito a mudanças, se necessário, aos alunos com NEE; (b) A gestão cria um ambiente colaborativo de trabalho e de apoio aos professores; (c) Os alunos com NEE são estimulados a participarem plenamente da escola (ibidem).

Muitos outros pontos deveriam ser elencados, mas é importante reiterar que as atitudes da escola frente à inclusão, à integração e à segregação dos educandos com NEE dependem, essencialmente, da concepção de homem e de sociedade que seus membros concretizam nas relações que estabelecem dentro e fora do ambiente escolar (idem).

Afinal, qual o sentido de obrigá-los a frequentar



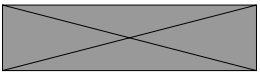
um ambiente inapto fisicamente para recebê-los e com professores sem o menor preparo para lidar com suas necessidades?

Principais características das escolas inclusivas

De acordo com a Declaração de Salamanca, a educação inclusiva visa capacitar escolas comuns para atender todos os alunos, em qualquer nível, especialmente aqueles que têm NEE, mediante projetos de escola com as seguintes características (MRECH, 2002):

(a) Direcionamento para a comunidade ou Senso de pertencer - filosofia e visão de que todas as crianças pertencem à escola e à comunidade e de que podem aprender juntos já que o processo educativo é entendido como um processo social em que todas as crianças têm o direito à escolarização o mais próximo possível daquele que acontece com o chamado aluno normal visando à integração da criança na comunidade;

(b) Liderança e Vanguarda - uma escola líder



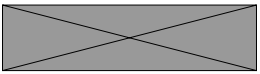
em relação às demais, apresenta-se como a vanguarda do processo educacional que envolve ativamente toda a escola no provimento de estratégias e atua através de todos os seus escalões para possibilitar a integração das crianças à comunidade que dela fazem parte;

(c) Padrão de excelência - os altos resultados educacionais refletem as necessidades individuais dos alunos;

(d) Estabelecimento de uma infraestrutura de serviços - gradativamente a escola irá criando uma rede de suporte para superação de suas maiores dificuldades;

(e) Colaboração e Cooperação - há um privilegiamento das relações sociais entre todos os participantes da escola, visando à criação de uma rede de autoajuda e um envolvimento de alunos em estratégias de apoio mútuo (ensino de iguais, sistema de companheiro, aprendizado cooperativo, ensino em equipe, co-ensino, equipe de assistência aluno-professor etc.);

(f) Novos papéis e responsabilidades - como todo o pessoal da escola faz parte do processo, a escola muda os

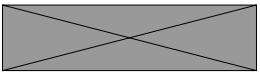


papéis tradicionais dos profissionais e da sua equipe técnica; os professores tornam-se mais próximos dos alunos, falando menos e assessorando mais, atuando em conjunto com a equipe multidisciplinar nas salas de aula, na captação das suas dificuldades e, a equipe dá suporte aos professores da classe comum, essencial para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem;

(g) Parceria com a família - os pais são parceiros essenciais na educação de seus filhos e no processo de inclusão da criança na escola;

(h) Acessibilidade - todos os ambientes físicos são tornados acessíveis ou facilitados aos indivíduos com deficiência e, quando necessário, é oferecida tecnologia assistiva;

(i) Ambientes flexíveis de aprendizagem - os ambientes educacionais têm que visar o processo de ensino-aprendizagem do aluno, esperando-se que os alunos se promovam de acordo com o estilo e ritmo individual de aprendizagem e não de uma única maneira para todos. Nesse caso, é a escola que se adapta ao aluno e não o inverso;

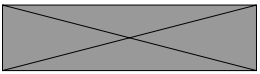


(j) Estratégias baseadas em pesquisas - as modificações na escola deverão ser introduzidas a partir das discussões com a equipe técnica, os alunos, pais e professores. São elas: adaptação curricular, aprendizado cooperativo, ensino de iguais, instrução direta, ensino recíproco, treinamento em habilidades sociais, instrução assistida por computador, treinamento em habilidades de estudar etc.;

(k) Novas formas de avaliação - os critérios de avaliação antigos deverão ser trocados por novas formas de avaliar a fim de atender às necessidades específicas dos alunos e averiguar o progresso de cada aluno rumo aos respectivos objetivos, dependendo cada vez menos de testes padronizados;

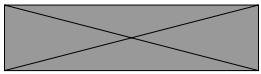
(l) Desenvolvimento profissional continuado - oferecidos aos professores cursos de aperfeiçoamento contínuo visando a melhoria de seus conhecimentos e habilidades para melhor educar seus alunos.

Enfim, pensamos uma escola que se distinga por um



ensino de qualidade, capaz de formar para uma sociedade mais evoluída e humanitária, com critérios pedagógicos que implicam em formação de redes de saberes e de relações, promovendo a interatividade entre os alunos, as disciplinas curriculares, a escola e seu entorno, as famílias e o projeto escolar. Um espaço institucional educativo de construção de personalidades humanas, críticas, autônomas, em que todas as crianças aprendem a ser pessoas (MANTOAN, 2002).

O Princípio da inclusão se assenta no reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à 'escola para todos' como um lugar que inclua todos os alunos, celebre a diferença, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais. O princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todas as pessoas devem aprender juntas, onde quer que isto seja possível, não importam quais dificuldades ou diferenças possam ter. Lembremos que: - Toda pessoa tem o direito fundamental à educação e a ela deve ser dada a oportunidade de atingir e manter um nível aceitável de aprendizagem; - Todo aluno possui características, interesses, capacidades e necessidades de



aprendizagem que são singulares. Contudo, os sistemas educacionais devem ser projetados e os programas educativos implementados de tal forma a considerar a ampla diversidade dessas características e necessidades.

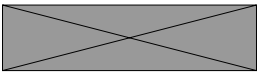
Estratégias para inclusão no cotidiano escolar

Para uma escola ser inclusiva precisa acreditar no princípio de que todas as crianças podem aprender e propiciar acesso igualitário a um currículo básico, rico e um ensino/instrução de qualidade a todas elas. Eis algumas estratégias para inclusão no cotidiano escolar:

(a) Promover práticas mais cooperativas e menos competitivas nas salas de aulas e na escola;

(b) Estabelecer rotinas na sala de aula e na escola em que todos recebam apoio necessário para participarem de forma igual e plena;

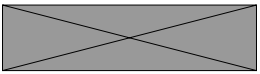
(c) Garantir que todas as atividades da sala de aula tenham acomodações e a participação de todos ativamente, inclusive daqueles que apresentam NEE;



(d) Infundir valores positivos de respeito, solidariedade, cooperação etc. no sistema escolar;

(e) Desenvolver rede ou grupo de apoio constituído por alunos, diretores, pais, professores, psicólogos, terapeutas e supervisores, que se reúnem para debater, resolver problemas, trocar ideias, métodos, técnicas e atividades, com o intuito de ajudar não somente aos alunos, mas aos professores para que possam ser bem sucedidos em seus papéis;

(f) Desenvolver uma assistência técnica organizada e contínua que inclua: - os funcionários especializados para atuarem como consultores e facilitadores; - uma biblioteca prontamente acessível com materiais atualizados, que enfoquem a reforma da escola e as práticas educativas inclusivas; - um plano abrangente, condizente e contínuo de formação em serviço; - oportunidades para educadores reunirem-se para tratarem de questões comuns e, assim, ajudarem-se mutuamente no desenvolvimento criativo de novas formas de aprendizagens; - oportunidades para os professores aumentarem e aperfeiçoarem suas habilidades,

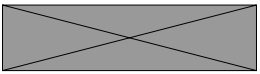


observando, conversando e moldando suas práticas com colegas mais experientes no apoio aos alunos do ensino regular; - oportunidades para os novos educadores visitarem outras escolas, que tenham experiências e novas implementações na educação inclusiva;

(g) Os educadores devem flexibilizar-se para responderem aos desafios de apoiarem os alunos com dificuldades para aprender participando das atividades da escola, com o compromisso de efetivar o ensino inclusivo com espontaneidade e assumir os riscos, trabalhando em equipes, desenvolvendo novas habilidades e promovendo uma educação qualitativa para todos;

(h) Examinar e adotar várias abordagens de ensino, para trabalhar com alunos com diferentes níveis de desempenho, reavaliando as práticas e oferecendo as melhores maneiras possíveis de promover a aprendizagem ativa para obter os resultados educacionais desejáveis;

(i) Os educadores estarem dispostos a romperem paradigmas e manterem-se em constantes mudanças educacionais progressivas criando escolas inclusivas e de



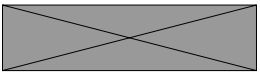
qualidade;

(j) Comemorar os sucessos e aprender com os desafios, cultivando a capacidade pessoal dos sistemas escolares de pensar criativamente, a fim de responder aos desafios que as novas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento apresentam (SCHNEIDER, 2003).

Formação do Educador

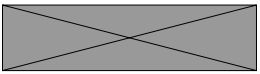
Já é consenso que a escola tem papel fundamental no processo de inserção do deficiente na sociedade e também um direito assegurado por lei. Então, a questão meramente prática diz respeito ao dia a dia do professor em sala de aula: O que fazer, então, quando há um aluno deficiente na turma? Qual a melhor forma de atendê-lo? A princípio, a dica é buscar apoio junto à escola, secretaria de educação, entidades assistenciais e ONGs especializadas no assunto (GONSALES, 2002).

Sabemos que a PcD apresenta uma série de dificuldades e habilidades, mas o educador precisa ter a



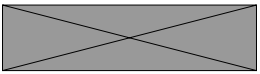
sensibilidade para descobrir a melhor forma de atuar ou outras possibilidades de atendimento. Ou seja, a parte didática, tecnicamente, não se altera; tem-se o conhecimento, mas não se sabe aplicá-lo. No entanto, o professor interessado na inclusão necessita possuir alguns pré-requisitos ou características: sensibilidade para descobrir a melhor forma de atuar; ser um profissional com um certo grau de submissão, disposto a dar mais do que receber; ter claro os limites sobre até que ponto se pode ajudar e em qual não se consegue interferir; ser bom em relacionamento interpessoal; preparar-se emocionalmente para resolver os conflitos pessoais ou tê-los mais ou menos encaminhados (não desenvolver o sentimento de pena) (ibidem)

O professor, hoje, não é mais o detentor do conhecimento, o que sabe tudo e, seus alunos, meros receptores do conhecimento. O leque de informações que está ao alcance de todos faz com que o trabalho do professor não seja mais isolado requerendo mudanças de postura e quebra de paradigmas. Ele precisa conhecer a matéria, a disciplina e o programa; ter conhecimentos científicos,



educacionais e pedagógicos para desenvolver um saber prático experimental ou vivencial com os alunos, deixando de ser o mero transmissor de conhecimentos para se tornar um facilitador da aprendizagem (TARDIF, 2002). Portanto, é ele que deve ser preparado para conhecer e atuar de forma mais eficiente, sendo o maior diferencial, a pessoa mais importante de todo o processo cuja atuação competente faz toda a diferença. Não procure pelo professor ideal; procure por um ensinante curioso, disponível para aprender, que se permita buscar informações e conhecimentos para alavancar a sua ação como docente (FIGUEIRAL, 2004).

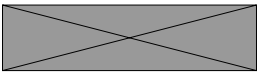
A postura do educador perante a diversidade deve oportunizar a construção do conhecimento respeitando o ritmo individual e revelando o desenvolvimento da criança nos níveis afetivo, cognitivo e social, bem como suas respectivas relações com os processos de aprendizagem (BRASIL, 1998). Nessa perspectiva, a aprendizagem centra-se nos aspectos, ora o racional, ora o intuitivo e o sensorial, ora o social e o afetivo dos alunos, predominando como práticas e métodos as co-autorias de saber, a



experimentação, a cooperação, protagonizadas por alunos e professores e comunidade escolar.

Sob esta concepção, capacitar o indivíduo do século XXI significa que: o ensino deve centrar-se no aluno sendo o professor um facilitador, estimulador e coordenador; cada unidade escolar desenvolve o seu próprio projeto pedagógico, adequando-o a todos os envolvidos na comunidade escolar; o currículo não pode mais ser uma camisa de força na qual o professor se sinta atrelado a um programa específico, o centro do processo pedagógico, o determinante de tudo; e que a memorização não atenda as demandas da Era da Informática (SILVA, 2002).

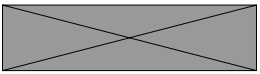
Logo, o professor deve elaborar estratégias que desenvolvam o indivíduo, ou seja, organizar a sua própria competência, ressignificando o currículo de acordo com seu alunado e o contexto histórico-social; vislumbrando um planejamento flexível ao grupo e a cada criança em particular, utilizando-se de metodologias eficazes. É absolutamente necessário considerar a criança a partir de uma dimensão temporal mais ampla que um ano escolar,



e consequentemente buscar a articulação da classe com outros níveis (e grupos) dentro da escola.

Nesses ambientes educativos ensinam-se os alunos a valorizar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos mestres, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo, solidário, participativo e colaborativo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar. Escolas assim são contextos educacionais capazes de ensinar todos, numa mesma turma, não excluindo ninguém do convívio escolar (MANTOAN, 2002).

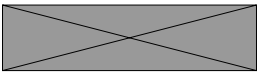
Para ensinar a turma toda, parte-se da ideia de que todo educando pode aprender, a seu modo e a seu ritmo e de que o professor deve nutrir uma elevada expectativa em relação à capacidade dos alunos, apoiando-os na remoção das barreiras que os impedem de aprender; cuja aprendizagem deve centrar-se nas possibilidades e não nas dificuldades. Essa proposta, independentemente das diferenças de cada um, implica a passagem de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, conexional, que



se contrapõe a qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada, hierárquica do saber (idem).

Essa abordagem referenda o chamado ensino não disciplinar, caracterizado por: (a) rompimento das fronteiras entre as disciplinas curriculares; (b) integração interdisciplinar de saberes, em oposição à passividade de informações e de conhecimentos sem sentido; (c) modelo de currículo rizomático, formando redes de conhecimento e de significações, em contraposição a currículos arbóreos (verdades prontas e acabadas, listadas em programas escolares seriados); (d) policompreensões da realidade e multiplicidade de saberes; (e) descoberta, inventividade e autonomia do sujeito, na conquista do conhecimento; (f) ambientes polissêmicos, com temas de estudo que partem da realidade, da identidade social e cultural dos alunos, contra todo o primado do enunciado desincorporado e do conhecimento pelo conhecimento (ibidem).

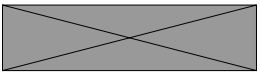
Na sociedade da informação e do conhecimento, as aprendizagens são criativas, fluidas e mutáveis e, os comportamentos inovadores, o que exige muito mais dos



professores e daqueles que fazem educação. O ensino deixa de ser uma técnica, um processo de desenvolvimento e afetividade; uma ação ético-política; uma interação sócio-processual de co-construção do real; uma arte transmissora de conhecimentos e valores fundamentais para constituir-se na mobilização de vários saberes que respondam às demandas específicas das situações concretas, exigindo pesquisa, respeito aos conhecimentos prévios dos educandos, criticidade e consciência do inacabamento, entre outros (TARDIF, 2002).

Por sua vez, os saberes devem ser plurais e ético-políticos, formados por uma gama de conhecimentos profissionais, disciplinares, curriculares, científicos, educacionais, experienciais, da tradição e ação pedagógicas (GAUTHIER, 1998), indo no dizer de Freire (1996) contra a "inculcação" da cultura dominante, a reprodução da ordem simbólica e a memorização.

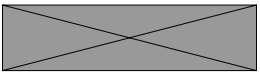
Para isso, devemos propor atividades abertas, diversificadas, que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos e em



que não se destaquem os que sabem mais/menos, segundo as possibilidades e interesses dos mesmos, desenvolvidas através de processos pedagógicos vivenciais como debates, pesquisas, registros escritos, falados, observação, além dos conteúdos das disciplinas, chamados espontaneamente a esclarecer os assuntos em estudo (MANTOAN, 2002).

Por coerência com a prática, também se muda a avaliação do desempenho dos alunos, consistindo em uma análise do percurso de cada estudante, do ponto de vista da evolução de suas competências e de seus progressos na organização do trabalho escolar; no tratamento das informações e na participação na vida social da escola (idem).

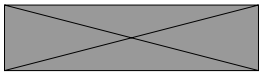
Criar contextos educacionais capazes de ensinar a todos os alunos demanda uma reorganização do trabalho escolar, advinda da reestruturação do projeto pedagógico da escola como um todo e das reformulações da prática de ensino ajustada a novos parâmetros de ação educativa. Para atender às especificidades do alunado (cognitiva, relacional, motivacional, cultural), sugerem-se adaptações



de currículos, atividades facilitadoras, além dos programas de reforço ou aceleração de aprendizagem, em casos de distorção idade/séries escolares, pois as práticas pedagógicas tradicionais servem apenas para gerar indisciplina, competição, discriminação, preconceitos e categorizar os bons e os maus alunos, por critérios infundados e irresponsáveis (ibidem).

Paulo Freire, em Pedagogia do oprimido (1978), nos ensinou que a educação autêntica não se faz de 'A' para B', ou de 'A sobre B', mas de 'A' com 'B', mediatizados pelo mundo. Em geral, o professor palestrante, tradicionalmente identificado com a lógica do ensino convencional pratica a pedagogia do 'A' para e sobre 'B', numa práxis unidirecional em que os alunos assistem, a cada dia letivo a um discurso nem sempre atraente, em um palco distante, que separa o orador do público.

A priori, o professor que ensina a todos é um profissional que não usa um ensino expositivo onde o 'falar' e o 'ditar' são recursos didático-pedagógicos básicos; compartilha com os alunos a autoria dos conhecimentos

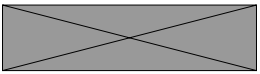


produzidos, interagindo e participando ativamente da construção de ideias, conceitos, sentimentos e valores; arquiteta e planeja a exploração de conhecimentos, experimentando, vivenciando as etapas e percebendo passo a passo o que cada aprendiz consegue apreender e como procede esse avanço (MANTOAN, 2002).

A inclusão revela a dificuldade que temos em lidar com o outro, de aceitá-lo em sua singularidade, em sua diferença. Cremos que sempre é possível aprender, seja qual for a dificuldade do aluno. O grande problema da inclusão ainda é o despreparo dos educadores: a despedagogia ou o desconhecimento que geram o preconceito (MRECH, 1999).

Agora, por que tememos o novo, o inesperado, o imprevisível, o que nos 'tira do sério', o que nos deixa inseguro, o que nos desafia? Porque quanto maior a debilidade de experimentar e de refletir, maior a necessidade de nos defendermos daqueles que nos causam estranheza.

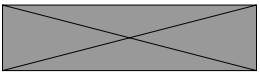
Macedo (2001) nos aponta para compreensão de algumas das razões pelas quais é tão difícil saber como



lidar com o diferente e com as diferenças dos mais variados contextos do cotidiano de uma educação que se propõe ser inclusiva: "Saber conviver é o grande desafio de hoje. Trata-se de uma tarefa de administrar diferenças...".

Devemos ter claro que a educação inclusiva em ação é uma prática em constante transformação, na qual o professor terá, continuamente, de recriar o seu trabalho e as relações. Por isso o verdadeiro educador mantém essa postura relacional respeitando o ritmo de cada criança, sem negligenciar as suas necessidades emocionais e intelectuais, oferecendo autonomia e independência que contribuam para o seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 2002). Nessa proposta de ensino, é crucial reconhecer o outro em sua inteligência e valorizá-lo, de acordo com seus saberes e com a sua identidade sociocultural sem estabelecer uma referência, mas investindo nas diferenças e na riqueza de um ambiente que confronta significados, desejos, experiências; garantindo a liberdade e a diversidade de opiniões (MANTOAN, 2002).

Pelo modelo teórico multiculturalista, as diferenças não se fundem numa única identidade, mas interagem sem

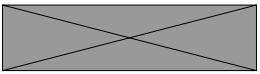


desfazer as peculiaridades individuais; o professor também não elimina as diferenças em favor de uma unicidade ou de uma falsa homogeneidade das salas de aula; ao contrário, está atento à pluralidade de vozes que compõem a turma, promovendo o diálogo, complementando-as (idem).

Nesse caso, a inclusão escolar significa uma inserção total e incondicional de todos, e de todos os seus aspectos (sociais, culturais e pessoais) o que demanda uma ruptura de paradigmas, conceitos e preconceitos cristalizados e transformações (ideológicas, pedagógicas, filosóficas e estruturais) na escola e nos educadores (WERNECK, 1997).

Não se pode imaginar um ensino para todos, usando o mecanismo perverso que forma grupos por séries e/ou por níveis de desempenho. Essa organização ou ação pedagógica aumenta as diferenças, acentua as desigualdades e promove o fracasso escolar. Sem dúvida, a heterogeneidade dinamiza os grupos, dando-lhes vigor e funcionalidade (MANTOAN, 2002).

Ser competente na escola e na vida depende da

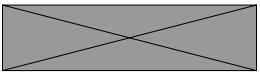


construção do conhecimento e da mobilização do que aprendemos nas salas de aula, exigindo transposições nas mais diversas situações-problema, entre o que se aprendeu e o que precisa ser resolvido com sucesso (idem).

Perrenoud (1999, p. 7) define essa transposição e a construção de competências como "uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles", tendo a escola como o cenário ideal que repete a vida tal como é.

Para viabilizarmos a educação inclusiva precisamos urgentemente de uma avaliação que se oriente por uma concepção crítica de currículo. Nesse sentido, Vygotsky aponta a necessidade de avaliarmos o desenvolvimento sobre os seus aspectos qualitativos, e não mais centrando o olhar sobre os quantitativos, pois a criança com alguma deficiência não é menos desenvolvida do que as demais; é apenas alguém que se desenvolve de modo qualitativamente diferente (NACIF, 2003).

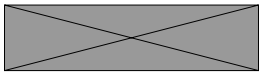
Cada um de nós temos potencialidades e, muitas vezes, não as desenvolvemos por falta de interações,



comunicações e/ou oportunidades. Mas, quando se trata da criança, independente de ser ou não deficiente, ela precisa do papel do professor para promover tal desenvolvimento, a partir das aprendizagens conquistadas.

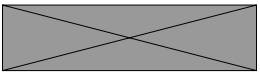
Assim, a formação de educadores sofreu a influência da era industrial e das reformas educacionais predominantes no decorrer do século XX visando a qualificação para o mercado de trabalho. Nesse percurso, deparamo-nos com um modelo formativo centrado na transmissão de conhecimentos técnicos e no treinamento de habilidades básicas onde o professor era qualificado para o papel de instrutor numa perspectiva de formação puramente acadêmica com ênfase na capacitação, treinamento e reciclagem cujos aportes teóricos se baseavam no emprego de métodos e técnicas que reforçavam a separação entre teoria e prática, produção e transmissão de saberes (idem).

Segundo Sá (2003), desde 1.990, houve uma sensível mudança de perspectiva teórica: o professor deixa de ser instrutor ou aulista para se tornar pesquisador, mediador e coordenador do processo de ensino, numa relação dialógica



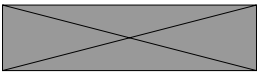
com os alunos passando a ser o protagonista das práticas educativas e a escola, o 'lócus' privilegiado dos processos formativos de identidades profissionais e culturais. Supera-se aquela qualificação profissional concebida como formação acadêmica distanciada da ação pedagógica, e o foco principal se volta para a formação continuada em serviço, referenciada nas experiências individuais e coletivas vividas na sala de aula e no interior do sistema escolar. Numa ideia prospectiva, a formação de educadores muda da atenção centrada numa pequena parcela com dificuldades de aprendizagem para outra que engloba todas as crianças, objetivando ajudar todas as crianças com deficiências ou dificuldades específicas a terem sucesso na escola e na sociedade.

Para Mantoan (2002), o ensino dicotomizado em regular e especial define mundos diferentes dentro das escolas e dos cursos de formação de professores além de perpetuar a ideia de que o ensino de alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem exige conhecimentos e experiência que não estão à altura dos professores regulares.



Os profissionais da educação especial constituem uma casta de especialistas com diferentes níveis de competência vistos como detentores de métodos, habilidades e procedimentos específicos para uma atuação nem sempre pedagógica (SÁ, 2003). São professores especializados que desenvolveram competências para identificar as NEE, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas entre outras (Parecer CEB/CNE nº 17/2001).

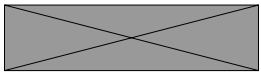
Por isso, exige-se a elaboração e a implementação de uma política de formação coerente com o ideal de uma escola inclusiva que rompa com essa dicotomia, assegure o acesso a novos conhecimentos, a troca de experiência, a reflexão sobre a prática, a articulação entre múltiplos saberes e fazeres. Uma proposta inclusiva envolve, portanto, uma escola que se identifica com princípios educacionais humanistas e cujos professores têm um perfil compatível



com uma formação inicial que não se esgota na sua graduação e/ou nos cursos de pós-graduação, mas abrange o desenvolvimento continuado ao longo da carreira docente (UNESCO, 2001).

Em suma, essa nova formação rompe com a lógica da transmissão, assimilação e reprodução do saber, contrapondo-se ao mito da especialização, buscando aprimorar o que o professor adquiriu em sua formação inicial, ora conscientizando-o de suas limitações, talentos e competências, ora suplementando esse saber-fazer pedagógico com outros específicos, ora aperfeiçoando a sua maneira de ensinar os conteúdos curriculares, ora levando-o a refletir sobre as áreas do conhecimento, as tendências hodiernas (MANTOAN apud SÁ, 2003). Enfim, um processo de construção de identidades profissionais com base nas experiências pessoais, sociais e culturais articulado com os múltiplos saberes e experiências dos alunos e professores, com o currículo, a produção do conhecimento e a diversidade cultural.

Como educadores devemos reunir alunos de



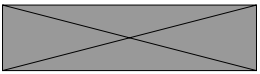
diferentes níveis, numa situação de ensino, e grupos desiguais, pois é assim que acontece no cotidiano e assim é que a escola deve ensinar os alunos a alcançar o sucesso dentro e fora dela, invertendo-se a lógica do sistema: da exclusão para a inclusão.

Suporte para ação pedagógica do professor:

Aos alunos com NEE devem ser oferecidas diferentes formas de apoio, desde uma ajuda mínima em classes comuns até programas adicionais de apoio à aprendizagem na escola, bem como a assistência de professores especialistas e de equipe de apoio externo.

Adaptações Curriculares

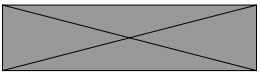
O processo de construção de um sistema educacional inclusivo engloba a conscientização da população sobre as NEE; as atribuições e competências das diferentes instâncias sociais no ajuste do sistema



educacional para o acolhimento de todos; o mapeamento, a identificação, o planejamento e a implementação dos ajustes necessários pela administração pública; a garantia do acesso e a participação das áreas de atenção pública; as ações técnicas dos profissionais; o diagnóstico, o planejamento e a fiscalização dos órgãos de representação; a cooperação das famílias; e a convivência digna e respeitosa das pessoas com deficiência na diversidade (BRASIL, 2000, p. 7).

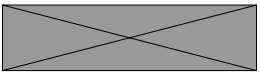
No campo específico da Educação, o MEC publicou 'Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares' como uma das ações na construção de um sistema inclusivo que trata das estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais com o intuito de atingir os objetivos da educação brasileira, na prática educacional e escolar cotidiana, num contexto de respeito às peculiaridades individuais (idem).

As Adaptações Curriculares são ajustes graduais promovidos no planejamento escolar e pedagógico, bem como nas ações educacionais, em resposta às NEE dos alunos. Constituem respostas, possibilidades educativas



ou modificações realizadas pelo sistema educacional para atender as diferenças individuais, tendo como intuito subsidiar a ação dos professores no enfrentamento às dificuldades dos alunos, mediante: - o acesso ao Currículo; - a participação integral e efetiva em um programa escolar tão comum quanto possível; e - o atendimento de peculiaridades e necessidades especiais no Plano Municipal de Educação, no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar, no Plano de Ensino do Professor e no Programa Individual de Ensino (PEI) (ibidem).

Essas adaptações visam promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com NEE, tendo como referência a elaboração do PPP e a implementação de práticas inclusivas no sistema escolar, pressupondo que se realize, quando necessário, adequações apropriadas às peculiaridades desses alunos. Tais adaptações implicam o planejamento pedagógico e as ações docentes fundamentadas em uma concepção crítica de currículo e/ou em critérios que definem: - Como e quando aprender; - O que o aluno deve aprender; - Que formas de organização do

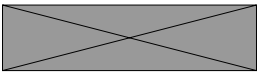


ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem;
- Como e quando avaliar o aluno (SCHNEIDER, 2003).

Mônica Santos, docente da UFRJ, revela que somente avaliando aquilo que fazemos (o quê? por quê? para quê? e como?) podemos orientar as ações para viabilizarmos uma Educação inclusiva já que o currículo é um artefato sociocultural, atravessado pela ideologia e pelas relações sociais, produtor de identidades sociais e individuais, não podendo ser concebido e analisado fora de sua constituição social e histórica (NACIF, 2003).

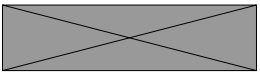
As NEE revelam que tipos de estratégias, diferentes das usuais, são necessárias para permitir que todos os alunos, inclusive as PcD, participem integralmente das oportunidades educacionais, com resultados favoráveis, dentro de um programa tão normal quanto possível.

Este conjunto de modificações/estratégias pode ser: de grande ou pequeno porte e se realiza nos objetivos, conteúdos, critérios, procedimentos de avaliações, atividades, metodologias para atender as diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 2000).



Algumas dessas estratégias compreendem ações maiores chamadas Adaptações Curriculares de Grande Porte ou Significativas - da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, já que envolvem atos de natureza política, administrativa, financeira, burocrática etc., e que se mostram necessárias para atender às NEE mais acentuadas dos alunos, quando estas não forem atendidas por meio de ajustes menores promovidos pelo próprio professor em sala de aula (idem).

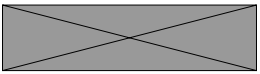
Outras são modificações menores, chamadas Adaptações Curriculares de Pequeno Porte ou Não Significativas - da responsabilidade e da ação exclusivas do professor, não exigindo autorização, nem dependendo da ação de qualquer outra instância superior, nas áreas política, administrativa e/ou técnica. Constituem pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos com NEE no processo de ensino e aprendizagem, na escola regular, juntamente com seus parceiros coetâneos (ibidem).



Algumas características curriculares facilitam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, dentre elas: - Atingir o mesmo grau de abstração ou de conhecimento, num tempo determinado; - Desenvolver-se como os demais colegas, embora não o façam com a mesma intensidade, e de igual modo ou com a mesma ação e grau de abstração (SCHNEIDER, 2003).

As adaptações curriculares não devem ser entendidas como exclusivamente individual ou uma decisão que envolve apenas o professor e o aluno, pois se realizam em três níveis: - No âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); - No currículo desenvolvido na sala de aula; - No nível individual (idem).

Para que os alunos com NEE possam participar integralmente em um ambiente rico de oportunidades educacionais com resultados favoráveis, alguns aspectos precisam ser considerados, destacando-se entre eles: - A preparação e dedicação da equipe educacional e dos professores; - O apoio adequado e recursos especializados, quando forem necessários; - As adaptações curriculares e

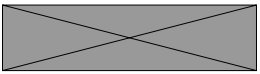


de acesso ao currículo (ibidem).

Adaptações Curriculares de Grande Porte

As adaptações curriculares no âmbito do Projeto Pedagógico devem focalizar principalmente a organização escolar e a disponibilidade de serviços de apoio propiciando condições para que essas e outras mudanças possam também ser implementadas, tais como: flexibilização curricular (de objetivos, de conteúdos, de métodos de ensino, de estratégias de avaliação, de temporalidade, de organização), em função da diversidade do alunado no contexto escolar (BRASIL, 2000:10).

De maneira geral, as adaptações curriculares de grande porte, no âmbito das atribuições formais, de competência da Secretaria de Educação, juntamente com a Gestão das Unidades Escolares, serão úteis para atender à necessidade especial do aluno quando houver discrepância entre suas necessidades e as exigências do currículo regular, à medida que se ampliam as atividades acadêmicas

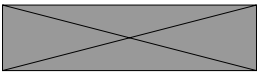


e se avança na escolarização, permitindo o alcance dos objetivos educacionais viáveis e significativos, em ambiente inclusivo, na convivência com seus pares (idem).

Há várias modalidades de Adaptações Curriculares de Grande Porte, definidas pelos elementos curriculares nos quais se inserem: Adaptações de Acesso ao Currículo (organizativas), relativas aos Objetivos e aos Conteúdos, do Método de Ensino e da Organização Didática, do Sistema de Avaliação e de Temporalidade.

Adaptações de Acesso ao Currículo (organizativas): consiste na: - Criação de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno, em sua unidade escolar; - Adaptação do ambiente físico escolar; - Aquisição do mobiliário específico necessário; - Aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos; Adaptação de materiais de uso comum em sala de aula; Capacitação continuada dos professores e demais profissionais da educação; Efetivação de ações que garantam a interdisciplinaridade e a transsetorialidade (ibidem).

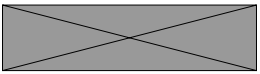
Adaptações relativas aos Objetivos: refere-se: - À



possibilidade de se eliminarem objetivos básicos, ou de se introduzirem objetivos específicos, complementares e/ou alternativos, que favoreçam a convivência escolar regular do alunado especial beneficiando-se o máximo possível das possibilidades educacionais disponíveis, por uma equipe multiprofissional (ibidem); - À priorização de objetivos que enfatizam as capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade do aluno (desenvolvimento de habilidades sociais, de trabalho em equipe, de persistência na tarefa etc.) (SCHNEIDER, s/d).

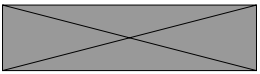
Adaptações relativas aos Conteúdos: compreende a adaptação de conteúdos específicos, complementares e/ou alternativos bem como a eliminação de conteúdos básicos do currículo, determinadas pelas adaptações de objetivos. Dessa forma, o professor de uma classe poderá trabalhar com um plano básico para a classe e versões modificadas deste, que atendam às necessidades especiais de um ou outro aluno, conforme orientação da equipe de apoio (BRASIL, 2000:19).

As adaptações relativas aos conteúdos dizem



respeito: - À priorização de áreas ou unidades de conteúdos que garantam funcionalidade e que sejam essenciais e instrumentais para as aprendizagens posteriores (habilidades de leitura e escrita, cálculos etc.); - À sequenciação pormenorizada de conteúdos que requeiram processos gradativos de maior complexidade das tarefas, atendendo à sequência de passos, à ordenação da aprendizagem etc.; - Ao reforço da aprendizagem e à retomada de determinados conteúdos para garantir o seu domínio e a sua consolidação; - À eliminação de conteúdos menos relevantes ou secundários para dar enfoque mais intensivo e essenciais no currículo (SCHNEIDER, 2003).

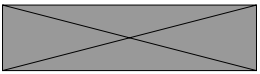
Adaptações do Método de Ensino e da Organização Didática abarca: - Adoção de métodos bem específicos de ensino para alguns alunos, orientados por profissionais especializados; - Organização diferenciada da sala de aula para atendimento específico; - Estabelecimento da quantidade máxima de alunos por sala de aula (o ideal é 25 com no máximo 2 deficientes); - Definição da sistemática de trabalho cooperativo e integrado entre os professores da



educação regular e especial (BRASIL, 2000:20-1).

As adaptações nos procedimentos didáticos e nas atividades de ensino-aprendizagem referem-se ao como ensinar os componentes curriculares. Logo, dizem respeito a: - Situar os alunos nos grupos com os quais possa trabalhar melhor; - Propiciar o apoio físico, visual, verbal e gestual ao aluno impedido, temporária ou permanentemente, de modo a facilitar as atividades escolares e o processo avaliativo. Esse apoio pode ser oferecido pelo professor regente, pelo professor de sala de recursos, pelo professor itinerante ou pelos próprios colegas (SCHNEIDER, 2003).

No que se refere ao 'como atuar', inúmeros são os modelos adotados e, abertas as possibilidades para a criatividade local. O essencial é que, seja qual for o modelo implementado, proporcione aos alunos uma convivência comum, saudável, respeitosa e de boa qualidade em todos os aspectos: humano, moral, social e técnico-científico. Ei-los: - Professor de educação especial apoiando o aluno com deficiência na sala comum; - Educador 'itinerante' na escola, disponível para assessorar os professores nas

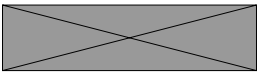


dificuldades encontradas para o ensino na diversidade; - Aluno com deficiência recebendo ensino individualizado em sala de recursos, no horário inverso; - Aluno com necessidades especiais frequenta, no período contrário, sala de recursos; e - Professor intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) dará apoio ao professor da classe comum e aos alunos surdos nela matriculados (BRASIL, 2000:21).

Adaptações de Sistema de Avaliação

Estão vinculadas às alterações nos objetivos e conteúdos que foram acrescentados no Plano de Ensino ou dele eliminados, em função das necessidades educacionais especiais, influenciando os resultados que promovem ou não, o aluno, evitando a cobrança de conteúdos e habilidades que estão além da aprendizagem. Devemos nos lembrar que o papel da avaliação é indicar os conteúdos ou processos ainda não aprendidos pelo aluno que devem ser retomados em nosso processo de ensinar.

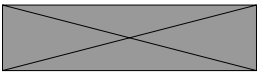
As adaptações avaliativas dizem respeito: - À



avaliação contínua responsável que reajuste constantemente o plano e as ações de ensino para atender às necessidades dos alunos em seu processo de aprender; - À garantia de homogeneidade etária das turmas de alunos; - À determinação e responsabilidade político-administrativa (seriedade, clareza e fundamentação dos critérios) (idem); - À seleção de técnicas e instrumentos utilizados para avaliar o aluno, modificando-os de modo a considerar, na consecução, a capacidade do aluno em relação ao proposto para os demais colegas; - Ao não abandono dos objetivos definidos para o grupo, mas acrescentando aqueles objetivos complementares curriculares e específicos que minimizam as dificuldades concernentes à deficiência do aluno (SCHNEIDER, 2003).

Adaptação de Temporalidade

Constituem ajustes no tempo de permanência de um aluno em uma determinada série, desde que não se distancie do critério de respeito à faixa etária e/ou na

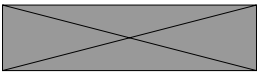


caminhada de um aluno de uma série para outra, ainda que não esgotado o plano de ensino da classe anterior.

Na realidade, alunos com necessidades especiais devem ter um Plano Individualizado de Ensino (PEI), quando se fizer necessário, elaborado com apoio do ensino especial no início da vida escolar, atualizado continuamente, em função de seu desenvolvimento e aprendizagem. Esse Plano será o norteador das ações pedagógicas do professor e das atividades escolares do aluno, sequencialmente seguido, independentemente da série em que se encontre formalmente matriculado (BRASIL, 2000:24).

Adaptações Curriculares de Pequeno Porte

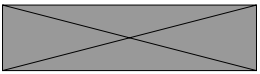
As Adaptações Curriculares de Pequeno Porte, de atribuição e responsabilidade exclusivas do professor, em suas ações na sala de aula, de maneira geral, podem ocorrer nas mesmas categorias que as de Grande Porte, diferenciando-se principalmente no que se refere à instância responsável. Podem ser implementadas em diversas áreas



e momentos de atuação do professor: na promoção do acesso ao currículo, nos objetivos de ensino, no conteúdo ensinado, no método de ensino, no processo de avaliação, na temporalidade.

O Plano de Ensino deverá considerar a diversidade, estando alerta para as características individuais, o que envolve: - A organização do espaço e dos aspectos físicos da sala de aula; - A seleção, a adaptação e o uso de equipamentos e mobiliários; - O planejamento das estratégias de ensino pretendidas em função dos objetivos pedagógicos e consequentes conteúdos a serem abordados; - A pluralidade metodológica para o ensino e a avaliação; e - A flexibilização da temporalidade (idem).

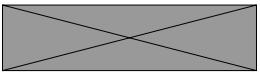
Ajustes que cabem ao Professor realizar: Para garantir o acesso do aluno com necessidades especiais a todas as instâncias do currículo escolar, cabe ao professor desenvolver e implementar: - Criar condições físicas ambientais e materiais para a participação do aluno na sala de aulas (ajustes na utilização e na organização espacial); - Favorecer os melhores níveis de comunicação e de interação



do aluno com as pessoas da comunidade escolar; - Favorecer a participação do aluno nas atividades escolares; - Atuar para a aquisição de equipamentos e recursos materiais (recursos didáticos especiais) específicos necessários; - Adaptar materiais de uso comum em sala de aula; adotar sistemas alternativos de comunicação para os impedidos, no ensino e na avaliação; - Favorecer os sentimentos de inferioridade, de menos valia, ou de fracasso (idem).

Adaptação de Objetivos: São ajustes feitos pelo professor nos objetivos pedagógicos constantes de seu plano de ensino de forma a adequá-los às características e condições do aluno como: priorizar determinados objetivos, investir mais tempo, usar maior variedade de estratégias pedagógicas para o alcance de objetivos propostos, em detrimento de outros, acrescentar objetivos complementares, ampliar componentes curriculares, aprofundamento ou enriquecimento curricular para superdotados (ibidem).

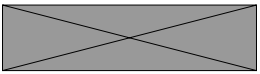
Adaptação de Conteúdos: O conteúdo a ser trabalhado será sempre delineado pelos objetivos do plano de ensino. Porém compete ao professor decidir, em função



das necessidades especiais, a ordem a ser apresentada, a prioridade às diferentes unidades e áreas, a ênfase a um item em detrimento de outro. Assim, destacam-se: - Priorização de tipos, de áreas ou unidades de conteúdos; - Reformulação da sequência de conteúdos, ou ainda, eliminação de conteúdos secundários (ibidem).

Adaptação do Método de Ensino e da Organização Didática: são eles: - Adaptar o método de ensino às necessidades de cada aluno; procurar as estratégias que melhor respondam às características e às necessidades peculiares; - Modificar os procedimentos de ensino, com atividades alternativas e/ou complementares; - Modificar o nível de complexidade das atividades; - Adaptar os recursos materiais; - Selecionar materiais adequados e compatíveis. Exemplo disso:

Para alunos com baixa visão, ou cegos: descrição verbal e minuciosa de características; manipulação; Para alunos surdos: recursos visuais alternativos (gestos, mímica, dramatização, desenhos, ilustrações, fotografias); recursos

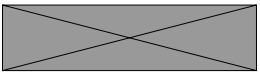


tecnológicos (vídeo, TV, retroprojetor, computador, slides, etc.), leitura labial; Para alunos com baixa audição: checar o uso da prótese; Para alunos com dificuldade de abstração: uso de material concreto; abordagens diversificadas de um mesmo assunto; Para alunos com dificuldades de atenção: uso de jogos de seu interesse; Para alunos com superdotação: oportunidades para desenvolver a observação, a descrição sistemática e a experimentação; Para alunos com deficiência mental: uso de atividades alternativas e/ou complementares (idem).

Adaptação do Processo de Avaliação: abrangem: - Utilizar diferentes procedimentos avaliativos, adaptando-os aos estilos e possibilidades dos alunos; - Modificar técnicas e instrumentos de avaliação para atender às necessidades especiais dos alunos (ibidem).

Adaptação na Temporalidade do Processo de Ensino e aprendizagem:

- Aumentar ou diminuir o tempo previsto para o

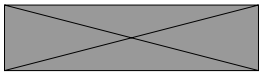


alcance dos objetivos e conteúdos. Exemplo disso, os alunos surdos encontram dificuldades nas atividades verbais; alunos cegos, nas escritas; alunos com deficiência mental, com atividades abstratas (ibidem).

Necessidades Especiais e Adaptações Específicas

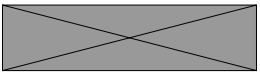
Além dessas adaptações genéricas de acesso, existem outras providências mais específicas que facilitam seu acesso ao currículo como um todo.

Para atender a necessidades especiais comuns em alunos com deficiência visual: - Posicionar o aluno, favorecendo-o ouvir o professor; - Dispor o mobiliário, facilitando a locomoção e o deslocamento do aluno, e evitando acidentes, quando precisar obter materiais ou informações do professor; - Dar explicações verbais sobre todo o material abordado em sala de maneira visual; - Ler o conteúdo que escreve na lousa; - Oferecer suporte físico, verbal e instrucional para locomoção do aluno quanto à orientação e à mobilidade; - Usar recursos e materiais



adaptados disponíveis (pranchas, presilhas, lupa, material didático ampliado, livro falado, equipamento de informática, materiais desportivos como bola de guizo, etc.) (idem).

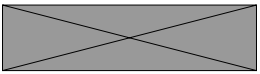
Para atender a necessidades especiais comuns em alunos com deficiência auditiva (acesso ao conhecimento pelo código linguístico visual; não realização de associações e análises): - Posicionar o aluno na sala de forma que possa ver os movimentos orofaciais (do rosto) do professor e de seus colegas; - Utilizar a escrita e outros materiais visuais para apreensão das informações verbais; - Usar os recursos e materiais adaptados disponíveis; utilizar textos escritos complementados com elementos favorecedores da compreensão: linguagem gestual, língua de sinais; - Apresentar referências relevantes sobre um texto (contexto, enredo, personagens, espaço, biografia do autor, etc.) em língua de sinais, oralmente, ou em outros recursos, antes de sua leitura; - Promover a interpretação textual por meio de material plástico (desenho, pinturas, murais, etc.) ou de material cênico (dramatização e mímica); - Usar um sistema alternativo de comunicação adaptado às necessidades do



aluno: língua de sinais, leitura orofacial, linguagem gestual, etc. (idem).

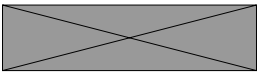
Para atender a necessidades especiais comuns em alunos com deficiência mental (dificuldade de abstração): - Identificar os conhecimentos prévios do aluno; - Posicionar o aluno de forma que possa obter a atenção do professor; - Estimular o desenvolvimento de habilidades de comunicação interpessoal, de autocuidado; - Encorajar a ocorrência de interações e o estabelecimento de relações com o ambiente físico e de relações sociais estáveis; - Estimular a atenção do aluno para as atividades escolares; - Estimular a construção de autonomia crescente do aluno (pedir informações, solicitar ajuda, comunicar-se com os demais); - Oferecer um ambiente emocionalmente acolhedor para todos os alunos (ibidem).

Para atender a necessidades especiais comuns em alunos com deficiência física (ajustes no ambiente físico): - Posicionar o aluno facilitando-lhe o deslocamento na sala de aula, especialmente os que usam cadeiras de rodas, bengalas, andadores, etc.; - Usar equipamentos ou recursos



que favoreçam a realização das atividades propostas: pranchas, presilhas, suporte para lápis, etc.; - Usar os recursos ou equipamentos que favoreçam a comunicação para os impedidos de falar: sistemas de símbolos (livro de signos, desenhos, pictografias, ideogramas e/ou outros), auxílios físicos ou técnicos (tabuleiros de comunicação, sinalizadores, software); - Utilizar textos escritos complementados por outras linguagens e sistemas de comunicação (ibidem).

Para atender a necessidades especiais comuns em alunos com altas habilidades (superdotação): - Explicitar e discutir sobre sentimentos de superioridade, de rejeição e de isolamento, favorecendo a ocorrência de interações e relações sociais estáveis; - Explicitar e discutir sobre sentimentos de mágoa e comportamentos de esquiva dos colegas; - Estimular o envolvimento em atividades cooperativas; - Estimular a persistência na tarefa; - Estimular o desenvolvimento de pesquisas (ibidem).

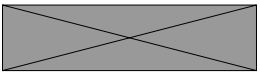


Orientações que facilitam a Comunicação

No intuito de ajudar a integração social das PcD, o Centro de Documentação e Informação da PcD organizou um manual de orientações que facilitam a comunicação dessas pessoas.

Muitas pessoas ficam confusas quando encontram alguém deficiente ou 'diferente'. Às vezes, evitam a comunicação por medo de dizer algo 'errado', que a machuque, fira ou discrimine. Talvez a principal causa disso seja a desinformação a respeito da deficiência, já que muitas pessoas não têm consciência de suas implicações o que pode ser evitado se todos os deficientes ou não interagirem com mais frequência na sociedade em geral, mantendo abertos os canais e o diálogo (GONSALES, 2002).

Mas, se você é deficiente e alguém age de maneira inadequada, não esqueça que todo mundo comete erros de vez em quando; aceite o fato tentando lidar com humor e delicadeza. Contudo, se você não é deficiente, trate-o como uma pessoa saudável, pois algumas deficiências não trazem

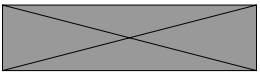


problemas de saúde e a limitação funcional não significa doença. Saiba, também, que fazer perguntas pessoais a respeito da deficiência seria impertinente enquanto não houver um relacionamento mais próximo, o que torna mais natural este tipo de questionamento (idem).

Em alguns casos, a pessoa deficiente pode reagir às situações de um modo não convencional, ou ainda, pode dar a impressão de que não está tomando conhecimento da sua presença. Lembre-se de que ela pode não ouvir, ver ou ter outra deficiência que afete os movimentos ou dificulte o contato. Por isso, sempre fale diretamente com a pessoa deficiente, nunca com terceiros (acompanhante ou intérprete).

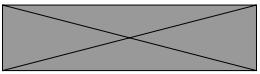
Se quiser oferecer ajuda, espere que seu oferecimento seja aceito, antes de ajudar. Caso a pessoa precise de ajuda, vai aceitar sua oferta e explicar exatamente o que você deve fazer para ser útil a ela (ibidem). Veja algumas dicas:

Quando encontrar um deficiente visual (cego): - Se parecer que o deficiente visual está precisando de ajuda,



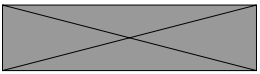
identifique-se e faça-o perceber que você está falando com ele; - Para guiar um deficiente visual, espere que ele segure no seu braço; o deficiente visual irá acompanhar o movimento do seu corpo enquanto você vai andando. Para fazer o deficiente visual sentar-se, guie-o até a cadeira e coloque a mão dele no braço ou no encosto da cadeira, e deixe que a pessoa se sente sozinha; - Fique à vontade para usar palavras como 'veja' e 'olhe'. Nem você nem o deficiente visual podem evitá-las, já que não existem outras para substituí-las; - Por mais tentador que seja acariciar um cão-guia, lembre-se de que esses cães têm a responsabilidade de guiar um dono que não enxerga. O cão nunca deve ser distraído do seu dever de guia; - Quando for embora, sempre avise o deficiente visual.

Quando encontrar um cadeirante: - Se a conversa continuar por mais tempo do que só alguns minutos e for possível, lembre-se de sentar, para que você e ela fiquem com os olhos num mesmo nível. Para uma pessoa sentada, é incômodo ficar olhando para cima por muito tempo; - Não se acanhe em usar palavras como 'andar' e 'correr'. As



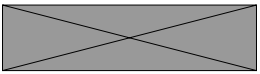
pessoas que usam cadeira de rodas empregam essas mesmas palavras; - Não vá segurando automaticamente a cadeira de rodas. Ela é parte do espaço corporal da pessoa, quase uma extensão do seu corpo. Agarrar ou apoiar-se na cadeira de rodas é como agarrar ou apoiar-se numa pessoa sentada numa cadeira comum. Isso, muitas vezes, é simpático, se vocês forem amigos; mas não deve ser feito se vocês não se conhecem; - Esteja atento para a existência de barreiras arquitetônicas quando for escolher uma casa, restaurante, teatro ou qualquer outro local que queira visitar com uma pessoa em cadeira de rodas.

Quando encontrar um deficiente auditivo (surdo): - Fale de maneira clara, distintamente, mas não exagere. Use a sua velocidade, a não ser que lhe peçam para falar mais devagar. Use um tom normal de voz, a não ser que lhe peçam para falar mais alto; - Fale diretamente com a pessoa, não de lado ou atrás dela. Faça com que a sua boca esteja bem visível. Gesticular ou segurar algo em frente à boca torna impossível a leitura labial. Quando falar com uma pessoa surda, tente não ficar de frente para a luz; assim fica difícil



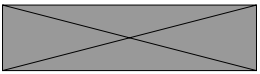
ver o seu rosto, que vai ficar como uma silhueta na luz; - Se você souber alguma linguagem de sinais, tente usá-la. Se a pessoa surda tiver dificuldade em entender, avisará. De modo geral, suas tentativas serão apreciadas e estimuladas; - Fale com expressão. Como as pessoas surdas não podem ouvir mudanças de tom que indicam sarcasmo ou seriedade, muitas delas vão depender das suas expressões faciais, dos seus gestos e movimentos do corpo para entender o que você está dizendo; - Se estiver tendo dificuldade em entender a fala de uma pessoa surda, não se acanhe em pedir que ela repita o que disse. Se ainda assim não conseguir, tente usar bilhetes. Lembre-se de que seu objetivo é a comunicação: o método não importa, pode ser qualquer um; - Quando duas pessoas estão conversando em linguagem de sinais, é muito grosseiro andar entre elas. Você estaria atrapalhando e impedindo completamente a conversa.

Quando encontrar uma pessoa muda: - Algumas pessoas mudas preferem a comunicação escrita, algumas usam linguagem em código e outras preferem códigos próprios. Tais métodos podem ser lentos, requerem



paciência e concentração. Talvez você tenha que se encarregar de grande parte da conversa; - Tente lembrar que a comunicação é importante. Você pode ir tentando com perguntas cuja resposta seja sim/não. Se possível ajude a pessoa muda a encontrar a palavra certa, assim ela não precisará de tanto esforço para passar sua mensagem. Mas não fique ansioso, pois isso pode atrapalhar sua conversa.

Quando encontrar um Paralisado Cerebral: O paralisado cerebral tem necessidades específicas, por causa de suas diferenças individuais. Para lidar com este grupo de pessoas, temos as seguintes sugestões: - É muito importante respeitar o ritmo do PC, geralmente ele é mais vagaroso naquilo que faz, como andar, falar, pegar as coisas etc.; - Tenha paciência ao ouvi-lo, pois a grande maioria tem dificuldade na fala. Há pessoas que confundem esta dificuldade e seu ritmo lento com a deficiência mental; - Não trate o PC como uma criança ou incapaz; Ele é capaz de raciocinar e agir como as demais pessoas; - Lembre-se que o PC não possui uma doença grave contagiosa, porque a paralisia cerebral é fruto de uma lesão cerebral, portanto,

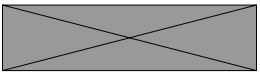


não é doença e muito menos transmissível; - Ajude o PC quando este lhe pedir e, pergunte o que deve ser feito e como. Muitas vezes, ele tem o seu modo de fazer as coisas e a 'ajuda' o atrapalha e/ou inibe; - Faça o possível para não o olhar com pena ou repulsa ou como se estivesse vendo um extraterrestre. Para lidar com o PC, precisamos de paciência e respeito.

Dicas básicas para a Escola

Para Gonsales (2002), a CORDE lançou em 1992, uma publicação sugerindo dicas para inclusão escolar de PcD:

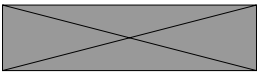
Deficiência Motora: - No acesso à sala de aula, assinale todo o percurso preparado para esse aluno e ensine às pessoas a respeitarem essas adaptações. Aconselhe o aluno a conhecer o ambiente antes do início das aulas; - É importante que a sala de aula seja no térreo ou que a escola possua rampas. Se isso não for possível, é necessário um corrimão de cada lado em todas as escadas; - Nos banheiros,



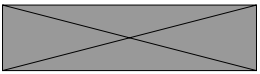
as portas devem ser largas o suficiente para as manobras das cadeiras de roda e possuir um símbolo de acesso para as pessoas com deficiência. Além disso, os puxadores da porta devem ser colocados em uma altura adequada; - As mesas e cadeiras devem proporcionar uma posição confortável e o equilíbrio necessário para a segurança do aluno; - Responder as perguntas de uma maneira honesta ou, se for o caso, dizer que não sabe. Recorrer aos gestos e à mímica se houver dificuldade de entendimento na comunicação oral. Sempre estimular a pessoa a participar de atividades e valorizar tudo aquilo que ela fizer a contento.

Deficiência Auditiva: - Colocar o aluno em uma posição que lhe permita seguir facilmente aquilo que se passa, como na 2ª fila; - Explique o conteúdo da matéria com imagens e certifique-se de que está bem de frente para o aluno. Não grite, fale devagar e naturalmente; - Aceite todas as linguagens gestuais e não estranhe a pobreza de vocabulário; - Proporcione as mesmas atividades escolares e recreativas igualmente para todas as crianças.

Deficiência Visual: - Caminhar em linha reta, até



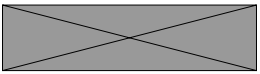
que ele consiga fazer o trajeto sozinho. Deixe-o seguir o seu ritmo e ofereça seu braço. Nas passagens estreitas onde cabe apenas uma pessoa, siga adiante e diga a ele o que se passa; - Dê uma volta completa na sala para que ele entenda a disposição dos móveis e do quadro. São informações úteis ao aluno os percursos de toda a escola, incluindo as curvas, as inclinações, as subidas e as descidas, as correntes de ar. Se houver alguma mudança na sala de aula, ponha-o ciente de tudo; - Avise-o onde começa e onde termina uma escada. Para mostrar-lhe uma cadeira, coloque duas mãos nas costas da mesma. O aluno deve ter uma posição confortável para ficar; - Se o aluno precisar ir ao banheiro, mostre-lhe onde fica o vaso sanitário, o papel, a pia. Leia alto aquilo que escrever no quadro negro ou lousa para que o aluno consiga acompanhar o raciocínio; - Se puder usar ilustrações em alto relevo, três dimensões, use-as para que ele possa observar pelo tato; - É importante não esquecer que a leitura em Braille é mais lenta do que a comum. Às vezes, esses alunos carecem de lupa e ampliações e as letras devem ser feitas mais espaçadas e maiores; - 'Ali',



‘aqui’ não são expressões esclarecedoras para as pessoas com deficiência visual. É necessário dizer com precisão os lugares como: ‘atrás de você’ ou ‘à sua frente’; - Sempre que se dirigir a ele, diga seu nome e quando for embora, despeça-se. Se entrar alguém estranho na turma, coloque-o a par; - Descreva sempre o que pretende que ela faça. Na hora da refeição, diga-lhe o que vai comer; - Organize jogos como cabra-cega para que as outras crianças consigam perceber as dificuldades enfrentadas pelo colega.

Deficiência Intelectual: - Acredite que ele tem potencial para aprender e que a escola pode beneficiá-lo. Facilite sua integração e estimule-o a cooperar, mas dê mais tempo para cada atividade, é necessário um ritmo adequado a ele; - São importantes a música, os trabalhos manuais, a educação física, a expressão plástica e as atividades diárias. Promova amplos contatos da turma; - O contato com a família é fundamental. Estimule sua independência e proporcione um sentimento de integridade e autonomia.

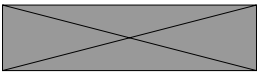
Epilepsia: - Mantenha a calma durante uma crise; observe o que se passa para depois relatar à família ou ao



médico; retirar obstáculos que podem machucar o epilético; afrouxar a gola ou o cinto para facilitar a respiração; colocar entre os dentes um lenço dobrado para que evite morder a língua; explicar a seus alunos que alguns hábitos como forçar a abrir as mãos, puxar a língua, dar água, são perigosos e prejudiciais; chamar uma ambulância se a crise demorar mais de 15 minutos.

Hemofilia: - Exercer uma vigilância mais constante a seus alunos. Na maioria dos casos, o hemofílico não pode participar das aulas de educação física, mas podem praticar atividades físicas desde que não haja riscos de contusões. A criança deve portar o Cartão do Hemofílico com as indicações necessárias para a família e para os médicos em caso de acidente.

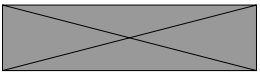
Pessoa com Paralisia Cerebral: O percurso de qualquer deficiente com paralisia cerebral (PC) é bastante tortuoso, enfrentando preconceito e, principalmente, o impasse da negação e aceitação de sua própria deficiência. Ainda falta muito para se chegar a uma sociedade inclusiva sendo fundamental começar pela educação inclusiva e a



formação de professores. Para saber lidar com deficientes, o educador necessita de informações específicas e saber respeitar as diferenças, acreditando no aluno e, o aluno precisa ter acesso a técnicas especiais para poder acompanhar as aulas. O medo e a vergonha bloqueiam as ações do deficiente, tornando-o estagnado. E o que o impulsiona a ser socialmente ativo, é a crença verdadeira de um familiar ou outra pessoa importante que acredite nas suas capacidades.

Postura dos pais dos educandos e dos educadores no sistema de inclusão

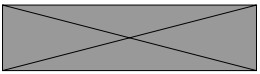
Durante muito tempo, a Educação Especial funcionou como um sistema paralelo ao ensino regular e não como integrante do sistema geral de educação o que propiciou a criação do mito de que trabalhar com o educando com NEE é muito difícil, exigindo 'hiperestrutura' e 'supereducador'. Tanto no âmbito escolar, profissional, familiar como em outros setores, as principais resistências



têm origem no preconceito, na falta de informação e intolerância a modelos mais flexíveis.

Via de regra, o medo do novo/desconhecido e o despreparo profissional, advindos da formação acadêmica que não os habilitou para o trabalho com a diversidade, geram sentimentos de insegurança e ansiedade preenchidos, às vezes, por ideias, fantasias, expectativas frente à situação a ser enfrentada, tida como ameaçadora, a qual requer novas adaptações e modificações da forma de pensar sobre a questão por parte dos pais, educandos, educadores e pessoas em geral.

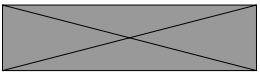
O comportamento do educador influenciará decisivamente no comportamento dos pais e dos educandos. Para isso, o educador precisa se sentir respaldado, informado e sensível, para exercer o papel de mediador da situação (exigindo postura compreensiva, diálogo, flexibilidade e delicada firmeza) e nunca de ditador (achando que sabe o que é melhor para o aluno) ou juiz (julgando os comportamentos de forma moral, quer seja dos pais ou do educando) (ALMEIDA, 2002).



Saliente-se que cabe aos pais procurar informações e situações que acolham suas dúvidas e medos, permitindo uma aproximação saudável e equilibrada sobre a nova situação. Tal postura favorece sensivelmente o apoio ao filho e a acomodação benéfica para todos, evitando desgastes e conflitos (idem).

A primeira ajuda e a mais importante de todas é a da família, através de um envolvimento real, vontade, disposição, paciência, responsabilidade e dedicação ficando os demais envolvidos neste desafio na condição de parceiros. Cada caso exigirá formas diferentes de atendimento e serviços adequados. Geralmente a escola ou um profissional de saúde poderá ser os primeiros a apoiar e indicar as formas de ajuda mais adequadas (ibidem).

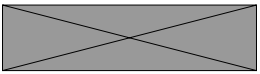
Os profissionais mais apropriados e confiáveis são aqueles que os pais e a pessoa com NEE possam trabalhar em parceria, sejam respeitados em sua singularidade, sintam-se acolhidos e consigam resultados favoráveis no atendimento. A proximidade, a presença e a atenção são importantes, mas isto não quer dizer que os pais tenham que



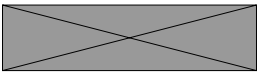
se anular ou viver o tempo todo em função do filho/filha. Já diz o adágio popular: nós criamos os filhos para o mundo e, não, o mundo para os filhos. Ter uma postura mais flexível e responsável alivia as exigências dos cuidados diários e, às vezes, permanentes para a vida toda (ibidem).

Envolvimento da família nas práticas inclusivas da escola

Conforme o Jornal "The Kansas" (pág. 4, edição nov./93), eis a lista para identificar as características ou práticas inclusivas de programas eficazes da escola, com o envolvimento da família: (a) Existe um sistema de comunicação (telefonemas, cadernos etc.) entre a escola e a família com o qual ambas concordam; (b) Os pais participam nas reuniões da equipe escolar para planejar, adaptar o currículo e compartilhar sucessos; (c) As famílias são reconhecidas pela escola como parceiros plenos junto à equipe escolar; (d) As prioridades da família são utilizadas como uma base para o preenchimento do Plano

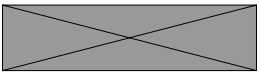


Individualizado de Educação (PIE) do seu filho, base essa que será completada com partes do conteúdo curricular; (e) Os pais recebem todas as informações relevantes (os direitos dos pais, práticas educativas atuais, planejamento centrado-na-pessoa, notícias da escola etc.); (f) Os pais recebem ou têm acesso a treinamento relevante; (g) Os pais são incluídos no treinamento com a equipe escolar; (h) Os pais recebem informações sobre os serviços de apoio à família; (i) Existem à disposição de membros da família serviços de apoio na própria escola (aconselhamento e grupos de apoio, informações sobre deficiências etc.); (j) Os pais são estimulados a participarem em todos os aspectos operacionais da escola (voluntários para salas de aula, membros do conselho da escola, membros da Associação de Pais e Mestres, treinadores etc.); (k) Existem recursos para as necessidades especiais da família (reuniões após o horário comercial, intérpretes da língua de sinais, materiais traduzidos etc.); (l) A escola respeita a cultura e a etnicidade das famílias e reconhece o impacto desses aspectos sobre as práticas educativas.

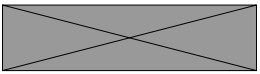


Atitudes inclusivas fundamentais em educação

O guia de educação inclusiva do Instituto Roeher (1995, p 35) para ajudar pessoas com deficiência, suas famílias, amigos e trabalhadores de apoio, aponta as atitudes essenciais do educador comprometido com a filosofia da inclusão, quais sejam: - está mais interessado naquilo que o aluno deseja aprender do que em rótulos sobre; - respeita o potencial de cada aluno e aceita todos igualmente; - adota uma abordagem que propicie ajuda na solução de problemas e dificuldades; - acredita que todos os educandos conseguem desenvolver habilidades básicas; - estimula os educandos a direcionarem seu aprendizado de modo a aumentar sua autoconfiança, a participar mais plenamente na sociedade, a usar mais o seu poder pessoal e a desafiar a sociedade para a mudança; - acredita nos alunos e em sua capacidade de aprender; - deseja primeiro conhecer o aluno e aumentar a sua autoconfiança; - acredita que as metas podem ser estabelecidas e que, para atingi-

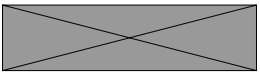


las, pequenos passos podem ser úteis; - defende o princípio de que todas as pessoas devem ser incluídas em escolas comuns da comunidade; - sabe que ele precisa prover suportes (acessibilidade arquitetônica, atendentes pessoais, profissionais de ajuda, horários flexíveis etc.) a fim de incluir todos os alunos; - está preparado para indicar recursos adequados a cada necessidade dos alunos, tais como: livros, entidades, aparelhos; - sabe que a aprendizagem deve estar baseada nas metas do aluno e que cada aluno será capaz de escolher métodos e materiais para aprender as lições; - sabe que, nos programas de alfabetização, os seguintes métodos são eficientes: redação de experiências com linguagem, histórias e outros textos sobre temas que o aprendiz conhece; alfabetização assistida por computador; material disponível no cotidiano do público; leitura assistida ou pareada usando livros convencionais e livros falados; debate após atividade extraclasse; coleção de histórias de vida dos próprios alunos; uso da lousa para escrever um texto em grupo; colagem com recortes de revistas, entre outros; - fornece informações sobre recursos externos à

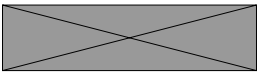


escola e intermedeia a conexão com pessoas e entidades que possam ajudar o aluno na comunidade; - estimula outras pessoas importantes na vida do aluno a se envolverem com o processo educativo; - é flexível nos métodos de avaliação, pois sabe que os testes, provas e exames provocam medo e ansiedade nos alunos; - utiliza as experiências de vida do próprio aluno como fator motivador de sua aprendizagem; - indaga primeiro o aluno deficiente se ele quer partilhar dados sobre sua deficiência e só em caso afirmativo passa essa informação para outras pessoas; - é um bom ouvinte para que os alunos possam falar sobre a realidade da vida que levam; - adota a abordagem 'centrada no aluno' e ajuda os estudantes a desenvolverem habilidades para o uso do poder pessoal no processo de mudança da sociedade.

Esses seriam os valores que todos os agentes transportariam para a escola, facilitando a construção de culturas inclusivas, nas quais não há espaço para a desmotivação e o absentismo, fracasso ou abandono escolar. É urgente desenvolver uma sociedade mais inclusiva, na qual o direito à educação se torne um valor, realmente,



fundamental. Como as estatísticas mostram, o problema da exclusão educacional, bastante marcado no nosso país, não pode ser encarado como um problema dos alunos, mas sim da escola e da sociedade a que todos pertencemos.



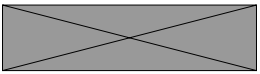


CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, após séculos de discriminação, marginalização e ostracismo das pessoas com deficiência, por iniciativas racistas e eugênicas, os princípios ligados à inclusão assumiram proporções hegemônicas graças à sua incorporação em diferentes documentos nacionais e internacionais, tendo como consequência, o compromisso de implementar e desenvolver uma educação inclusiva a partir da eliminação das barreiras em geral (de índole social / didática / pedagógica / psicológica / arquitetônicas) que impedem sua integração social e escolar.

Como se percebe, nesse modelo neoliberal que precariza todas as relações, a análise da concepção de deficiência na inclusão escolar rompe com a visão mecanicista e o viés assistencialista reinante nas últimas décadas e que ainda impera neste mundo dos rótulos, preconceitos e estereótipos, dominado pela síndrome da estética que idolatra os corpos perfeitos/ideais, confinando-nos, léxica e socialmente, às nossas limitações.

O imperativo do ensino público, universal e gratuito, ainda é utópico em nosso País, pois as noções de

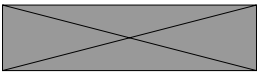


‘normalidade’ e de ‘diferença’ resultam de relações sociais e de produções discursivas que classificam, asseguram e marcam as posições do sujeito na sociedade, dividindo o mundo entre o ‘normal’ e o ‘diferente’, ensejando um acordo secreto entre sociedade e Estado, em relação ao deficiente que começa com a falsa política de participação e se completa pelo entendimento da deficiência e aceitação da cidadania incompleta das pessoas com NEE.

Essa intensa gama de informações sobre as diversas, múltiplas e heterogêneas condições humanas, que se abrigam no conceito de “déficits”, distancia os ‘desiguais’, que têm seus direitos básicos desrespeitados, diariamente.

Não bastam reformas profundas ou legislações básicas; nem apenas medidas de reabilitação para o indivíduo com NEE alcançar os objetivos de ‘igualdade’ e de ‘plena participação’; é preciso, somente, vencer as barreiras atitudinais do preconceito e do desconhecimento, pois o ‘Ser Humano’ é sempre mais importante do que o ‘rótulo’.

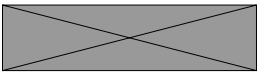
Apesar de todos os avanços, muitos discursos ainda



trazem, subliminarmente, os preconceitos, os estereótipos e as discriminações sobre as NEE, pois ainda temos uma exclusão mascarada de uma parcela considerável, sem nenhum acesso ao caminho primordial da escola e da aprendizagem da leitura e da escrita, muito menos de alfabetização ou letramento.

É inaceitável que as limitações continuem rotuladas por expressões equivocadas. O Deficiente traz qualquer "déficit" que apenas o limita em alguns aspectos; o Diferente foi dotado de peculiaridade e potencial, muitas vezes transformado em aleijão e caricatura; carregando desde cedo apelidos e carimbos nos quais acaba se transformando.

Acreditamos que a sociedade promoveria uma grande mudança comportamental se cada ser humano atuasse calcado em valores e usando critérios sociais éticos para o exercício da cidadania, pois a maior diferença entre o deficiente e os normais, é que a deficiência destes é invisível, emocional, intelectual ou mesmo moral estando suas limitações no pacote de formação pessoal (coração e

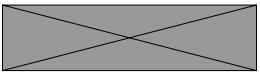


mente).

Toda esta profícua mobilização, atingindo a sociedade civil, vem provocando a afirmação de que a solução de problemas e/ou a remoção das barreiras para os sujeitos com NEE passa, primeiramente, por atitudes e politização, pois o entrave na realização da cidadania dessas pessoas não está no plano formal, pois a legislação existe, porém é ineficaz.

Entretanto, em suas nuances, ainda há muito a ser esclarecido e discutido sobre as diferentes conotações que a inclusão assume, principalmente no que diz respeito aos vários cenários em que tais princípios e direitos se inserem, incluindo-se o educacional.

Como um movimento educacional, social e político, a inclusão defende o direito de todos os indivíduos participarem na sociedade, de uma forma consciente e responsável, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, prima pelo direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de se apropriarem das

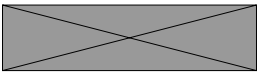


competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, levando em conta as suas necessidades, interesses e características.

A inclusão escolar não deve ser confundida com caridade, assistencialismo ou benevolência; constitui-se um direito de todos, um dever da escola e dos educadores de promover e criar currículos, práticas e espaços inclusivos que permitam o desenvolvimento de ações que contribuam para a remoção de barreiras na aprendizagem e para a formação de uma sociedade realmente democrática.

Sabemos que não é fácil traduzir os pilares da educação no século XXI para o cotidiano das salas de aula, devido às condições e contradições do ensino atual, entre uma utopia democrática - a escola para todos, e uma realidade meritocrática - a escola para alguns poucos.

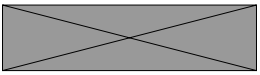
Nota-se que as políticas públicas para inclusão das pessoas com NEE atacam tipicamente as consequências, e não, as causas. Melhor que conceber medidas genéricas para todos, é diagnosticar as necessidades essenciais de cada, satisfazendo-as com adequação.



Assim pensando, acreditamos que um investimento maciço em educação seja a melhor forma de minimizar os diferenciais entre as pessoas com e sem deficiência, e o melhor retorno para a sociedade é permitir que as oportunidades criadas sejam bem aproveitadas.

No âmbito educacional, a construção de um Sistema Inclusivo busca assegurar o princípio de igualdade de todos numa sociedade complexa e diversificada posto que a convivência na diversidade proporciona um maior desenvolvimento acadêmico e social e uma prática saudável de relações interpessoais, democráticas e cidadãs. Por outro lado, muitos fatores agravam essa realidade penosa: escolas adaptadas e inadequadas ao ensino especial; professores despreparados / desmotivados, que por falta de informação (não de conhecimento técnico) e de consciência sobre seu papel, dão à pessoa deficiente o lugar do doente, do diferente, do deslize natural, por meio de uma falsa homogeneização e de estereotipias como se a humanidade fosse igual, previsível, imutável.

Precisamos compreender que devemos rever todas

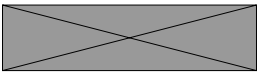


as nossas referências para entendermos a condição humana. Lidar com essas pessoas exige, de nossa parte, afeto, na relação pessoal, e direitos especiais, na relação social, como forma de evitar a exclusão, favorecendo a cidadania. Diversidade não deve ser sinônimo de adversidade para os diferentes.

No nosso entendimento, o tema diversidade deve permear sempre as discussões comunitárias, as salas de aula e o currículo acadêmico, não como um requinte, um detalhe, uma especialização, uma matéria optativa, um extra, pois é a característica mais intrínseca do gênero Homo, da espécie sapiens.

Esta reflexão aponta que a proposta não se baseia no treinamento de professores para atitudes mais adequadas, mas apresenta o desafio das mudanças de hábitos, atitudes e valores de uma 'lógica excludente' para um 'sentido inclusivo'. Rever nossa prática é ter coragem de mudar paradigmas, trilhar um novo caminho, destruir as amarras, ser educador.

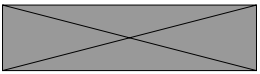
Para combatermos a exclusão é preciso romper



com os vínculos da estigmatização, da discriminação, do isolamento e da ideologia da submissão.

Refletir sobre o processo de Inclusão Escolar se mostra de extrema necessidade e relevância por que a Educação é um processo contínuo de mudança, um vir-a-ser que se baseia: (a) na ação, avaliação e reflexão constante das práticas; (b) na troca de experiências; (c) no engajamento coletivo para a mobilização de recursos; e (d) na formação profissional contínua e articulada com as necessidades cotidianas.

Desde 1998, as instâncias responsáveis decretaram a inclusão dos alunos com NEE em escolas comuns, mediante matrícula, acesso e permanência, sem a devida adequação infraestrutural, modificação organizacional e qualificação profissional dos que trabalham com esses alunos inseridos no ensino regular. A escola, como o "lócus" social privilegiado para o ensino-aprendizagem de competências, habilidades, atitudes e valores, deve incluir as crianças especiais, sem mudança na postura pedagógica. Os professores, por sua vez, serão treinados, reciclados e/ou

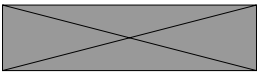


capacitados para atendê-los, sem interrupções da aula e do ensino, isolada e simultaneamente em conjunto.

Obviamente, na esfera governamental, constatam-se programas, propostas, leis e decretos com sonoras siglas, na maioria das vezes, teóricas. Na verdade, queremos uma política de construção de direitos e não uma prática de concessão de favores.

A reestruturação institucional não deve ser apenas uma tarefa técnica, pois depende, acima de tudo, de mudanças posturais e atitudinais, de compromisso e disposição dos indivíduos. Ao entrarem para a escola, as crianças com NEE devem, obrigatoriamente, participar de três vertentes distintas da dinâmica escolar: o ambiente de aprendizagem, a integração professor-aluno, a interação aluno-aluno o que requer um atendimento qualitativo e transformador dessas pessoas desvalorizadas ou invisíveis em potenciais e habilidades.

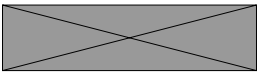
Confiamos que a inclusão escolar deve iniciar-se pela análise e adequação destas estruturas e de alternativas que favoreçam o desenvolvimento dos alunos, em geral, e das



pessoas com NEE, em particular. Averiguar se o ambiente é estimulador, se oferece recursos infraestruturais, humanos e pedagógicos, se existem salas de apoio e multimeios, se os currículos e estratégias de ensino se adéquam à realidade dos alunos e se a comunidade escolar é capaz de atendê-los com o devido respeito. O que se coloca em cheque são os processos simplificados e aligeirados orquestrados pelo Governo na direção inclusiva, que desconsidera como garantir a qualidade das condições da escola.

Faz-se necessário repensar a formação dos profissionais em educação, que devem estar capacitados para lidar com as significativas diferenças e necessidades inerentes a cada um destes indivíduos. Não basta apenas trabalharmos com os conteúdos cognitivos/informativos no processo de formação dos educadores para o paradigma da Inclusão, pois se não tiverem o desejo do saber instaurado, por mais conteúdos que possamos lhes oferecer, permanecerão na mesma posição.

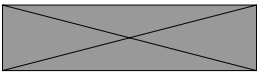
Como a LDB definiu, a inclusão deve ocorrer, de preferência, na rede regular de ensino, o que significa que



o professor recebe a formação (treinamento ou capacitação) necessária para lidar com a nova realidade situacional. No entanto, essa abertura precisa estar acompanhada dos insumos requeridos para que a heterogeneidade se transforme em ganho educacional para todos e não em mais uma tarefa para o professor esquecido e despreparado.

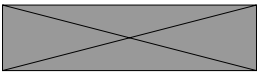
Dessa forma, lutar pela inclusão deve ser responsabilidade individual e coletiva para remover as barreiras físicas, arquitetônicas, comunicativas e atitudinais em relação às pessoas com deficiência e, promover o acesso amplo e irrestrito, criando pontes.

Acreditamos que cabe a nós, educadores e cidadãos, o desafio de democratizar e efetivar a política da inclusão, que é de nossa competência, construindo nossos modelos inclusivos. Enfim, cabe à lei e ao Estado cuidar melhor, não por filantropia, caridade ou privilégios, mas por justiça social garantir dignidade e direitos às pessoas com NEE - de qualquer natureza. Cabe, ainda, refletirmos sobre o que é ser igual ou diferente, pois olhando a nossa volta, percebemos que não existe ninguém igual na natureza e



as diferenças não são sinônimas de incapacidade, mas de equidade humana.

A inclusão é uma proposta, um ideal, um processo longo e desafiador que envolve mudanças em todos nós e no contexto, de tornar a sociedade acessível, para que todas as pessoas com NEE possam participar em igualdade de oportunidades. Por isso, a cada dia é preciso que a ação de cada um de nós, das instituições e dos órgãos, seja pensada e executada no sentido de divulgar os direitos, a legislação e implementar ações que garantam o acesso de todos, pois esse desafio só será vencido com a determinação de todos, independentemente de suas singularidades.





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

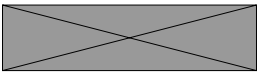
ADIRON, Fábio. O que é inclusão? Adiron, 14/07/2004. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=11531>. Acesso em: 05 ago. 2004.

AGUIAR, M. Castro de. PNE ou PPD: discutindo nossa identidade. Rede SACI, 21/12/2001. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=145>. Acesso em: 03 jan. 2002.

AINSCOW, M., & FERREIRA, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.

ALMEIDA, Marina S. Rodrigues. Conversando sobre a escola inclusiva. Rede SACI, 05/08/2002. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=2435>. Acesso em: 06 set. 2002.

ALMEIDA, Marina S. Rodrigues. Acesso e permanência com sucesso: a avaliação escolar do aluno. Inclusão Brasil, 22/10/2007. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=20684>. Acesso em: 15 out. 2014.



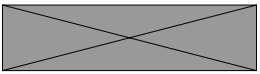
AMARO, Deigles Giacomelli., MACEDO, Lino de. Da Lógica da Exclusão à Lógica da Inclusão: Reflexão sobre uma Estratégia. Rede SACI, 24/09/2002. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=2896>. Acesso em: 03 dez. 2002.

ANDRADE, Jorge Márcio Pereira de. Conceitos e Preconceitos na e sobre as deficiências. Boletim InfoAtivo DEFNET, 05/09/2002. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=2776>. Acesso em 11 out. 2002.

ANDRADE, Jorge Márcio Pereira de. Somos des-iguais ou aprendemos a ser in-diferentes? Correio Popular, 14/07/2003. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=6174>. Acesso em: 13 ago. 2003.

ARANHA, M.S.F. Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica. Temas em Psicologia, número 2, 1995, pp. 63-70.

ARANHA, M.S.F. A deficiência através da história. Rede SACI, 21/02/2003. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=4403>. Acesso em: 15 abr. 2003.



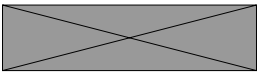
ASSOCIAÇÃO MAIS 1. Inclusão como meta, 13/12/2002. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=3800>. Acesso em: 03 abr. 2003.

BAPTISTA, J.A. (1999). O sucesso de todos na escola inclusiva. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), Uma educação inclusiva a partir da escola que temos (pp. 123-132). Lisboa: Ministério da Educação.

BARTALOTTI, Celina Camargo. Construindo a escola inclusiva. Rede Saci Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=8693>. Acesso em: 15 dez. 2003.

BENCINI, Roberta. Uma longa história em defesa de oportunidades iguais para todos. Revista Nova Escola 15/08/2003. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=6570>. Acesso em 10/10/2003.

BERGMANN, Luísa. Por onde começa a inclusão? (artigo) Rede Saci, 10/10/2003. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=7689>. Acesso em: 12 nov. 2003.



BEYER, Hugo Otto. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

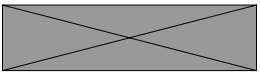
BIELER, Rosangela B. Inclusão e Cooperação Universal - Parte I. AVAPE-SP, 01/10/2002. Disponível em <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=2981>. Acesso em: 20 nov. 2002.

BRAGA, Ana Gabriela Mendes. Portador de deficiência busca igualdade. Carta Maior, 26/06/2002. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=1941>. Acesso em: 05 jul. 2002.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

_____. Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

_____ . Conjunto de Materiais para Capacitação de professores: necessidades na sala de aula. Brasília: MEC/SEESP, 1998.



_____. Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: MJ/ CORDE, 1994.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

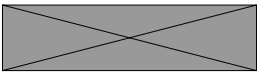
_____. Direito à educação - necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Diretrizes Curriculares para Educação Especial. Brasília: MEC/CNE, 2001.

_____. Estatuto da criança e do adolescente – Lei nº 8.069/90 (ECA) Brasília: MEC, 2.004.

_____. Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas. Brasília: MEC/SEESP, 2.002.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – Lei nº 9.394/96, de 24 de dezembro de 1996 (LDB). Brasília: Subsecretaria de edições técnicas, 1.997.



_____. O processo de integração dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1.999. (Série diretrizes, vol. 11)

_____. Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/ SEESP, 1.999.

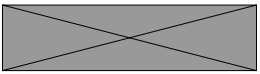
_____. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Especial. Brasília: MEC/ SEESP, 2.001.

_____. Parecer CNE/CEB nº 17/2001 de 03/072001 - Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/default.shtm#Educacao Especial>. Acesso em: 15 mar. 2003.

_____. Política Nacional de Educação Especial. Livro 1/ Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2.000 (I a VII).

_____. Resolução n° 02/2001 de 11/09/01 - Diretrizes



nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001.

BRUNS, Maria Alves de Toledo. A trajetória dos preconceitos – Ontem e Hoje. 2001. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial>. Acesso em: 06 jan. 2002.

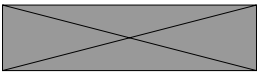
BUENO, J.G.O. Educação Especial brasileira: educação/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUSP, 1994.

CARNEIRO, Rogéria. Sobre a Integração de Alunos Portadores de Deficiência no Ensino Regular. Revista Integração. Secretaria de Educação Especial do MEC, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. Removendo Barreiras para a Aprendizagem. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CIMINO, Valdir. Talvez o melhor sinônimo de preconceito seja ignorância. Sentidos São Paulo-SP, 22/11/2002. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=3484>. Acesso em: 05 jan. 2003.

COSTA, A.M. BÉNARD DA (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. Inovação, 9 (1-2), 151-163.



CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Ed.), Uma educação inclusiva a partir da escola que temos (pp.25-36). Lisboa: Ministério da Educação.

CORREIA, L. (1999). Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto: Porto Editora.

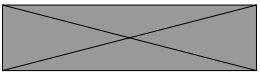
DEL CLARO, Márcia. Deficiências: a diversidade que faz parte da vida. Revista Educação & Família – ed. 05, Revista Escala, SP, Ano I, 2001, pp. 20-7.

FÁVERO, Eugênia A. G. O que você precisa saber sobre Inclusão. Revista Sentidos, 01/05/2002. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=1404>. Acesso em: 06 jun. 2002.

FERREIRA, L. A. Miguel. A Inclusão da pessoa portadora de deficiência e o ministério público. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=1473>. Acesso em: 28 mai. 2002.

FESTA, María Elena. A necessidade da re-fundação da escola especial. Fundación Paso a Paso, 2003. Disponível em: Acesso em: 14 jan. 2004.

FONSECA, R. T. M. da. O mercado de trabalho e as leis de ação afirmativa em prol da pessoa portadora de deficiência.



Rede SACI, 09/06/2003. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=5744>. Acesso em: 15 ago. 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

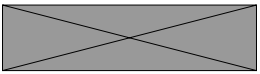
GARCIA, V. Gaspar. As pessoas com deficiência na história do mundo. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial>. Acesso em: 03 mai. 2014.

GARDNER, Howard. Inteligência: Um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GAUTHIER, Clermont (et. al), Tradução Francisco Pereira. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente - Coleção Fronteiras da Educação. Ijui: Ed. Unijuí, 1998.

GIL, Marta. Inclusão na Escola (Parte I, II e III). Avisa lá, 27/08/2002. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=2697>. Acesso em: 09 out. 2002.

GONSALES, Priscila. O desafio da educação inclusiva. Educarede, 17/06/2002. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=1863>. Acesso em:



ago. 2002.

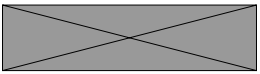
GUERRA, J. A. Figueira. Deficientes e Direitos Sociais. Rede SACI, 17/06/2002. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=1855>. Acesso em: ago. 2002

GUIMARÃES, Arthur. Inclusão: uma educação mais do que especial. Nova escola, 24/09/2002. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=2920>. Acesso em: 15 out. 2002.

IMPELLIZZIERI, M. Aparecida. Alteridade: uma ideia a ser abraçada por todos. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=8633>. Acesso em 21 dez. 2003

LOYOLA, Leandro. O desafio da inclusão é superar dificuldades históricas. Valor 03/07/2003. Disponível em: <http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=6044>. Acesso em 10 jul. 2003.

MACEDO, L. de. Fundamentos para uma educação inclusiva. Educação online, 15/07/2002. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=2191>. Acesso em 03 mai. 2003.



MAGALHÃES, Maria da Conceição. Inclusão: agir, conhecer e viver. Disponível em: <http://www.lerparaver/bancodeescola>. Acesso em: 14 ago. 2003.

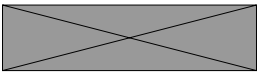
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. Disponível em: <http://www.lerparaver/bancodeescola>. Acesso em 07 mai. 2002.

_____. Ensinando a turma toda - as diferenças na escola. Banco de Escola, 16/12/2002. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=3811>. Acesso em: 03 fev. 2003.

MARTINS, Vicente. Quem necessita de educação especial? Rede Saci, 29/08/2002. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=2704>. Acesso em: 11 out. 2002.

MAZZILLI, H. Nigro. O Ministério Público e a Pessoa Portadora de Deficiência. Rede SACI, 25/02/2003. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=4453>. Acesso 14 abr. 2003.

MAZZOTTA, Marcos J. da S. Educação Escolar: Comum



ou Especial?. São Paulo: Pioneira, 1986, p.117-8.

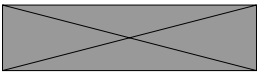
_____. Inclusão e Integração ou Chaves da Vida Humana. Psicopedagogia online, 27/09/2002. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=2960>. Acesso em 10 out. 2002.

MEIRA, Nelson Wanderley Ribeiro. A Educação nas leis constitucionais brasileiras In.: Rev. Gestão em Rede – Outubro de 2001.

MELLO, Anahi Guedes de. Os deficientes e o fracasso escolar. Flor de pessegueiro - site da Anahi Brasil, 01/03/2002. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=579>. Acesso em: 04 abr. 2002.

MICHELS, L.R.F. Acesso e Permanência do Educando Portador de Necessidades Especiais na Instituição de Ensino Superior. Rede SACI, 06/08/2002. Disponível em: <http://saci.org.br/?modulo=akemi&parametro=2450>. Acesso em: 12 set. 2002.

MIRANDA, Sônia G. Inclusão x Exclusão: Determinantes histórico-sociais; tendências internacionais da inclusão e seus impactos nas políticas públicas de educação no Brasil.



UFPR, 22/05/2002. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=1441>. Acesso em: 30 mai. 2002.

MRECH, L. M. O Projeto Roma e a inclusão escolar. Mais 1 – 01/03/2002. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=589>. Acesso em: 14 mai. 2002.

NACIF, Cristina. O papel do educador. Rede SACI 18/06/2003. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=5751>. Acesso em: 15 ago. 2003.

NAHAS, Ana Beduschi. Pais devem lutar pela inclusão escolar. Lista Síndrome de Down 01/09/2003. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=6781>. Acesso em 15 out. 2003.

NÉRI, Marcelo Côrtes. Diversidade, desigualdade e deficiência de oportunidades. Valor 16/09/2003. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=7185>. Acesso em 15 out. 2003.

OLIVEIRA, Claudete. Papel do professor. Revista Sentidos, 21 out. 2002.

OMS. Revisão da classificação internacional de doenças. Porto Alegre: Sagra, 1.976.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948.

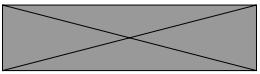
PEREIRA, F. (1999). O Observatório dos Apoios Educativos. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), Uma educação inclusiva a partir da escola que temos (pp. 65-101). Lisboa: Ministério da Educação.

PERINI, Cristiane M. Bianco. Inclusão social e educacional. Jornal Leia, 15/12/2004. Disponível em: < http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=14105>. Acesso em: 20 dez. 2004.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTEL, Lais Mendes. Escola especial: opção de ensino ou segregação? BBC Brasil, 03/09/2003. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=7540>. Acesso em 15 nov. 2003.

QUEIROZ, Marco Antonio de. As dificuldades que as



pessoas com deficiência precisam enfrentar. GADV, 10 out. 2003

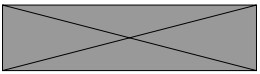
RODRIGUES, D. O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. Inclusão, 1, 7-13. 2000.

RODRIGUES, Marli de Fátima; BRANDALISE, Mary Ângela. Escolas especiais e visão classista. Curitiba: UEPG, 1998.

ROSENFELD, Ethel. Abordagens inclusivas de ensino para alunos com deficiência. Rede SACI, 19/09/2003. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=7269>. Acesso em 15 out. 2003.

SÁ, Elizabet Dias de. Necessidades Educacionais Especiais. Banco de Escola, 27/09/2002. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=2963>. Acesso em 10 out. 2002.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação Inclusiva: Redefinindo a Educação Especial. Educação online, 25/04/2002. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=1470>. Acesso em: 05 mai. 2002.



SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar os que têm deficiência. Rede Saci, seção Deficiência, 14/06/2005. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=5497>. Acesso em: 23 ago. 2005.

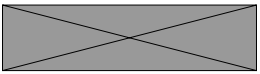
_____. Lista de checagem sobre as práticas inclusivas na sua escola. Inclusão, 25/06/2002. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=1940>. Acesso em: 05 ago. 2002.

_____. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SAWREY J. M., TELFORD C. W. O Indivíduo Escepcional. trad. Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Zahar.

SCHNEIDER, Magalis Bésser Dorneles. Subsídios para ação pedagógica no cotidiano escolar inclusivo. Educação on-line, 2003. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=8108>. Acesso em: 22 dez. 2003.

SILVA, Angela C. da. A educação especial frente as novas tecnologias. Porto Alegre-RS, 10/12/2002. Disponível em: <http://saci.org.br/index.



php?modulo=akemi&parametro=2896>. Acesso em: 03 abr. 2003.

SILVA, Otto Marques da. A epopeia ignorada - a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. S. Paulo: Sociedade Beneficente São Camilo, 1987.

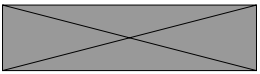
SOUSA, Luciane P. F. de. Educação Especial: Redefinir ou Continuar Excluindo? Psicopedagogia Online, 17/09/2002. Disponível em <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=2856>. Acesso em: 10 out. 2002.

STAINBACK, Susan & William. Inclusão - um guia para educadores. Artmed Editora. Porto Alegre. 1999

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 2a edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial. Unesco, 1994. (Tradução: Romeu Kazumi Sassaki) site Inclusão São Paulo. Acesso em: 25 jun. 2002.

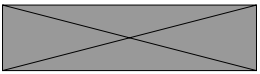
_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Necessidades Básicas de Aprendizagem. UNESCO, 1990.



VIANA, Vânia. Os Caminhos da Inclusão no Brasil. Autistas, 23/08/2004. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=12220>. Acesso em: 08 set. 2005.

VILARONGA, Nelson. Integração vai além de garantir vagas no ensino. Valor, julho de 2003. Disponível em: <http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=6049>. Acesso em: 03 jul. 2003.

WERNECK, Claudia. Filhos reais ou virtuais? Jornal O Globo, coluna Opinião Brasil. Acesso em: 01 mar. 2002.



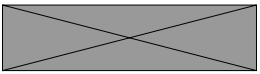
Do autor



José Amilton da Costa

Graduado em Letras - Língua Portuguesa (UFCG). Secretário de Educação do Município de Várzea-PB, de 1997-2024; Professor da Rede Estadual da Paraíba, desde

1983. Pós-graduação em Psicopedagogia (FIP); Gestão da Educação Pública (UFPB); Fundamentos da Educação - Interdisciplinaridade (UEPB); Extensão em Políticas de Formação Docente (IIPE-UNESCO); Mestre e Doutor em Ciências da Educação (Veni Creator Christian University - USA). Com cursos de aperfeiçoamento em diversas áreas educacionais pela Educare Pedagogia (Educação Especial, Educação Inclusiva, Educação Integral, Educação Socioemocional, Gestão Escolar, AEE, SEM, Psicomotricidade, Avaliação Educacional, Distúrbios de Aprendizagem, Neuropedagogia, Coordenação Pedagógica, Planejamento Educacional, Orientação Educacional, TDAH, TGD, TOD, AH-SD) Ministrante de formações para professores, gestores e profissionais da educação.





A obra apresenta uma análise ampla sobre a inclusão de pessoas com deficiência, abordando seus aspectos históricos, sociais, educacionais e legais. Discute os direitos das pessoas com deficiência e os desafios enfrentados para superar preconceitos, barreiras e processos de exclusão. Ao destacar práticas pedagógicas, adaptações curriculares e a participação da família e da escola, propõe caminhos para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.