

ACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

ÉDILA FARIAS RIBEIRO

**O FAZER PEDAGÓGICO SOB A LUZ DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO
ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS OU NECESSIDADES
ESPECÍFICAS**

São Leopoldo
2018

ÉDILA FARIAS RIBEIRO

**O FAZER PEDAGÓGICO SOB A LUZ DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO
ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES
ESPECÍFICAS**

Trabalho Final de Mestrado
Profissional para obtenção do
grau de Mestre em Teologia,
Programa de Pós-Graduação
Área de concentração Educação
e Religião, Linha de Pesquisa:
Educação Comunitária com
Infância e Juventude

Orientadora: Dra. Gisela Isolde W. Streck

São Leopoldo

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R484f Ribeiro, Édila Farias

O fazer pedagógico sob a luz das políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência ou necessidades específicas / Édila Farias Ribeiro. Orientadora: Gisela Isolde W. Streck. – 2018.

97 f. : il. ; 31 cm

Dissertação de Mestrado – Faculdades EST, Programa de Pós-Graduação em Administração. Mestrado em Teologia, São Leopoldo, 2018.

1.Políticas públicas. 2.Inclusão escolar. 3.Deficientes. I. Streck, Gisela Isolde W. II. Título.

Bibliotecária responsável: Angélica Ono (CRB10/2151)

ÉDILA FARIAS RIBEIRO

**O FAZER PEDAGÓGICO SOB A LUZ DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO
ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES
ESPECÍFICAS**

Trabalho Final de Mestrado
Profissional para obtenção do
grau de Mestre em Teologia,
Programa de Pós-Graduação
Área de concentração Educação
e Religião, Linha de Pesquisa:
Educação Comunitária com
Infância e Juventude

Aprovada em 09 de julho de 2018

Gisela Isolde Waechter Streck – Doutora em Teologia - EST

Elivaldo Serrão Custódio - Doutor em Teologia - UNIFAP

Nilton Eliseu Herbes - Doutor em Teologia - EST

*Dedico essa Dissertação a minha querida mãe
Maria de Nazaré, que partiu aos 96 anos e nos
Deixou um grande legado.*

In memoriam.

AGRADECIMENTOS

Há muitos agradecimentos a fazer e gostaria de destacar alguns de forma muito especial.

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida.

À minha mãe Maria de Nazaré (in memoriam) meu pai Enedino (in memoriam) pelo cuidado e pela dedicação.

Às Escolas de Educação Especial Darcy dos Santos Ribeiro e Glauber Viana Gonçalves, na pessoa de Regina, Valdiza e Dalva, Instituição essas de minha primeira experiência como educadora de alunos e alunas com deficiência e motivadora de minha escolha profissional na área de Educação Especial, minha eterna gratidão.

Meus agradecimentos, também, às minhas amigas e colegas professoras: Hortência, Lena, Rosana, Keila, Paula do Carmo (in memoriam), Jacira, Cintia, pelas trocas e longas discussões acerca da inclusão escolar dos alunos e alunas com deficiência no ensino comum.

À Secretaria Estadual de Educação do Amazonas – SEDUC, junto à Coordenadoria Regional de Parintins, pela concessão de minha licença interesse para a realização do Mestrado.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Parintins – SEMED, pela oportunidade de fazer parte da Equipe de Técnicos da Educação Inclusiva que propiciou crescimento profissional e realizações pessoais no campo Educacional do município de Parintins.

Às gestoras e colegas, professores e professoras das Escolas Estaduais, Brandão de Amorim e São José Operário, onde consegui contribuir para o processo inclusivo de alunos e alunas com deficiência na escola comum.

Meu especial agradecimento à gestora de uma Escola da Rede Estadual que nos autorizou e permitiu a pesquisa documental, leitura e análise do PPP da escola e as observações feita no ambiente escolar.

À Universidade do Estado do Amazonas UEA, por oportunizar a socialização dos meus conhecimentos na área da Educação Especial com os discentes das Licenciaturas, em especial os de Pedagogia.

À minha orientadora Gisela Isolde W. Streck, por ter aceitado me orientar e ter me acompanhado nesse processo de construção da Dissertação.

Por fim, agradeço à minha família: meu esposo Paulo pelo apoio e incentivo, meus filhos Fábio, Paula e Bruna pela paciência e compreensão, minha nora Sonaira e genros Yuri e Anderson, meus netos João Victor, Lavínia, Yasmin e Gabriel, pelo amor e carinho que me deram durante esse processo de pesquisa.

*Todos nós somos ignorantes,
só que cada um num assunto diferente.*

Will Rogers

RESUMO

Este trabalho apresenta contribuições para formação de educadores e educadoras, reúne a trajetória histórica das pessoas com deficiência, passando por todos os momentos no que diz respeito à educação escolar, que foi marcada por importantes períodos no desenvolvimento de práticas escolares, como o da institucionalização, o da integração e, atualmente, o da inclusão escolar. Enfatiza estudos fundamentados nas Políticas Públicas de Educação na perspectiva inclusiva e práticas da Educação Brasileira. Esta pesquisa tem como foco os caminhos percorridos pela Educação Inclusiva no município de Parintins/AM dos alunos e alunas com deficiência na rede regular de ensino evidenciando as dificuldades enfrentadas pelos professores e professoras das salas comuns e suas práticas, possibilitando um novo olhar sobre os saberes, as competências e as atitudes que são necessárias para o trabalho com classes inclusivas. O estudo destaca três aspectos marcantes da Inclusão escolar. O primeiro aspecto mostra a legislação pertinente com aparato de documentos e tratados nacionais e internacionais sobre educação inclusiva; o segundo aspecto aponta para a implantação e implementação das políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas; o terceiro aspecto diz respeito à formação continuada dos professores e professoras em serviço, e desse modo, assegurar o acesso ao conhecimento e ao mesmo tempo favorecer a aprendizagem dos alunos e alunas com e sem deficiência.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Políticas públicas. Formação continuada.

ABSTRACT

This paper presents contributions for the continuing training of educators, gathers together the life trajectory of people with disabilities, going through all the periods regarding school education, which has been marked by important periods in the development of school practices, such as institutionalization, integration and, at the present, school inclusion. This paper emphasizes studies based on the Public Policies of Education in the inclusive perspective and of practices of the Brazilian Education. This research focuses on the paths covered by Inclusive Education in the municipality of Parintins / AM of students with disabilities in the regular network of education, presenting the difficulties faced by the teachers of the common classrooms and their practices, allowing a new understanding of the knowledges, the skills and attitudes that are necessary for working with inclusive classes. The study highlights three striking aspects of school inclusion. The first aspect shows the relevant legislation with the apparatus of national and international documents and treaties on inclusive education; the second aspect points to the implementation of public policies and inclusive pedagogical practices; the third aspect concerns the continuing training of teachers in service, and in this way guarantee access to knowledge and at the same time promote education of students with and without disabilities.

Keywords: Inclusive education. Public policies. Continuing education.

LISTA DE SIGLAS

AADID	-	Associação Americana de Deficiências Intelectual e de Desenvolvimento
AAIDD	-	<i>American Association on Intellectual and Developmental Disabilities</i>
ABA	-	Análise Aplicada do Comportamento
AEE	-	Atendimento Educacional Especializado
APAE	-	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CBE	-	Câmara de Educação Básica
CENESP	-	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
DI	-	Deficiência Intelectual
DMS	-	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEcsr	-	Escola Estadual com Sala de Recursos
FASE	-	Faculdade de Educação da Serra
IBC	-	Instituto Benjamin Constant
INEP		Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
INES	-	Instituto Nacional da Educação de Surdos
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	-	Língua Brasileira de Sinais
MEC	-	Ministério da Educação
NEE	-	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	-	Organização das Nações Unidas
PDE		Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	-	Plano Nacional da Educação
PPP	-	Projeto Político Pedagógico
QI	-	Quociente de Inteligência
SEDUC	-	Secretaria de Educação do Estado do Amazonas

- SEMED - Secretaria de Educação Especial
- SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Parintins
- TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
- TEA - Transtorno do Espectro Autista
- TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento
- UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- UNESP - Universidade do Estado de São Paulo
- UNICAMP - Universidade de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
2	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PANORAMA HISTÓRICO E ASPECTOS LEGAIS	29
2.1	PANORAMA HISTÓRICO DA “DEFICIÊNCIA”	29
2.2	DA ESCOLA COMUM À ESCOLA DE ATENÇÃO ÀS DIFERENÇAS: UM DESAFIO AOS EDUCADORES/AS	34
2.2.1	Os caminhos da inclusão: tecendo as teias de um novo cenário	37
2.2.2	A concepção de educação inclusiva e seu público alvo	42
2.3	LEGISLAÇÃO PERTINENTE E OS ASPECTOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS À EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	44
3	A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: NOVO PARADIGMA PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	47
3.1	A IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE PARINTINS.....	51
3.2	DOCÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE PARINTINS	55
3.3	O FAZER PEDAGÓGICO NAS DIFERENTES ÁREAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - BREVE CONCEITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA.....	57
3.3.1	Deficiência Física	58
3.3.2	Deficiência Visual	59
3.3.3	Deficiência Auditiva	60
3.3.4	Surdocegueira	61
3.3.5	Deficiência múltipla	62
3.3.6	Deficiência Intelectual	63
3.3.7	Transtornos globais do desenvolvimento	65
3.3.8	Hiperatividade	69
3.3.9	Altas Habilidades/ Superdotação	70
4	FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	75
4.1	FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES PARA INCLUSÃO.....	76
4.2	EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO DESAFIOS E POSSIBILIDADES	77
4.3	ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS MUDANÇAS/PERSPECTIVAS	79
5	CONCLUSÃO	89

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta, inicialmente, minha trajetória acadêmico-profissional para elencar e colocar em discussão os caminhos da Educação Inclusiva de pessoas com deficiência e explicitar as intenções da pesquisa desenvolvida sob a luz das Políticas Públicas no município de Parintins-AM.

Não tenho como iniciar esse momento reflexivo sobre minha formação acadêmica e profissional sem compartilhar a minha experiência na docência e a trajetória vivenciada na sala de aula e demais atividades relacionadas ao campo educacional, os desafios e as conquistas galgadas ao longo da carreira docente.

Nasci no meio rural, no seio de uma família de dezesseis irmãos, interior do município de Parintins. Desde muito cedo tive contato com as letras, pois fui alfabetizada pela minha mãe, tive uma infância feliz e sempre gostei de brincar de ser professora.

O sonho se tornou realidade, tendo como aliado e grande incentivador meu pai, embora fosse analfabeto, contribuiu de forma significativa para minha formação profissional. Iniciei meus estudos em escola unidocente com sala multisseriada na zona rural do meu município. Lá, tive a oportunidade de conviver com a diferença. Vim para a cidade, estudei todo o Ensino Fundamental em escola pública. Optei cursar o Magistério também em escola pública.

Iniciei minha carreira na docência em 1985, através de concurso público na área da educação para atuar como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC) com atuação no município de Parintins.

Ao longo de quinze anos de atuação, tinha apenas o Curso de Magistério e alguns de aperfeiçoamento. A partir dos anos de 1990, com a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/96, surgem novos horizontes para a formação de professores e professoras a nível superior.

Em dezembro de 2001, fui aprovada no vestibular para cursar o Curso Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas; de acordo com a lei em vigor, esse curso prepararia os professores e professoras para atuarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental e teria um prazo de dez anos de acordo com a lei, para que todos os professores e professoras tivessem curso superior e seu ingresso na

docência se daria através de concurso público. Nesse mesmo ano de 2001, um grande desafio bate em minha porta, a mudança para o município vizinho de Boa Vista do Ramos-AM, para acompanhamento de cônjuge, onde iniciei uma nova empreitada no exercício da docência.

Ao chegar ao referido município, fui requisitada pela então Secretária de Ação Social do município para atuar na Escola de Educação Especial Darcy dos Santos Ribeiro, Sociedade Pestalozzi de Boa Vista do Ramos. Aqui, inicio a minha experiência profissional com alunos e alunas com necessidades educacionais especiais.

Aceitei tal desafio, mas me causou muito impacto por desconhecer o trabalho com alunos e alunas deficientes, não tinha nenhuma formação na área da Educação Especial. Nesta escola se apresentavam alunos e alunas com todas as deficiências: visual, cegueira e baixa visão, surdez, deficiência física, deficiência intelectual, autismo, Síndrome de Down, entre outras síndromes ainda não pesquisadas.

No mesmo ano de 2001, o Ministério da Educação (MEC) lança uma formação para professores e professoras em nível nacional, a qual foi convocada em dois momentos, envolvendo todas as regiões brasileiras. No primeiro momento foram convocados 100 professores e professoras, e tive o privilégio de participar dessa formação na área da Educação Especial, que aconteceu no Estado do Rio de Janeiro na cidade de Nova Friburgo, RJ, ministrado pela Equipe do MEC.

Os profissionais em formação seriam multiplicadores em seus respectivos municípios. Até então, as escolas especiais estariam credenciadas a fazer a escolarização dos alunos e alunas com deficiência em substituição ao ensino comum nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Outra passagem de minha trajetória na docência foi no decorrer da graduação ao estudar a Disciplina de Educação Especial, esta despertou meu interesse em pesquisar a área, foi então que optei por pesquisar a família das pessoas com deficiência. O tema de meu trabalho de final de curso foi “Inclusão e Cidadania na Família” e investiguei como é o dia-a-dia dessas famílias, a questão do preconceito e ao mesmo tempo a aceitação e como dividir as tarefas, enfim, a dinâmica das relações familiares e suas complexidades.

Em 2002, quando cursei a graduação em Normal Superior, postulava me tornar especialista na área de Educação Especial para trabalhar com todos e todas que não tinham acesso à escola comum. Na época, me colocava a favor das

instituições especializadas que substituíssem o ensino comum. No entanto, estudos, leituras, participação em cursos, vivências de novas experiências com outras áreas do conhecimento, e passei a perceber e compreender o verdadeiro papel da Educação Especial.

Hoje, entendo que a Educação Especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Ela perpassa todos os níveis, modalidades e etapas de ensino oferecido pelo sistema educacional e tem como objetivo realizar o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme estabelece a Resolução 04 de 2009. Nela, a educação especial deve ser oferecida em forma de atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente em sala de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento especializado, que têm como objetivo complementar e suplementar a educação oferecida no ensino regular.

No período de 2001 a 2004, atuei na direção da escola especial e fiz a primeira tentativa de encaminhar os alunos e alunas da educação especial para a escola regular. Foram 03 alunos inclusos, e estes não tinham deficiência, mas sim dificuldades acentuadas de aprendizagem e por esse motivo estavam sendo escolarizados na escola especial. Em um turno estavam na escola regular e no contra turno retornavam à escola especial para um reforço escolar, para que pudessem acompanhar o processo e obter sucesso na aprendizagem. Foi uma experiência que deu certo.

Outro momento foi a inclusão de 03 alunos surdos na Educação de Jovens e Adultos, sem sucesso, eles faziam uso da comunicação total, sinais caseiros e pouco conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), apenas o básico para se comunicar, não havia professores e professoras capacitados nas escolas que pudessem trabalhar com alunos surdos e alunas surdas, então retornaram para a escola especial.

Em 2005, retornei a Parintins, minha cidade de origem, após terminar a graduação, continuei meu trabalho ainda na escola especial, mas agora em sala de aula com alunos e alunas com deficiência intelectual, já com uma bagagem maior de conhecimentos, vários cursos na área de educação especial e cursando uma especialização em Educação Especial pela Faculdade de Educação da Serra (FASE). No ano seguinte atuei na coordenação pedagógica da Escola de Educação Especial Glauber Viana Gonçalves, Associação Pestalozzi de Parintins. Como já

tinha experiência na escola regular, via na maioria daqueles alunos e alunas com alguma deficiência a possibilidade de convivência com os demais alunos e alunas na escola comum.

Em 2006, tentaram-se encaminhar algumas crianças para a rede regular de ensino, muitas famílias não acreditavam que a escola comum daria conta de conduzir o processo de ensino e aprendizagem de seus filhos e filhas com deficiência e alguns até retornaram para a escola especial. E retornou o “[...] velho discurso [...]”: a escola não está preparada para receber alunos e alunas com deficiência.

Embora atuando em Escola Especial, porém com olhar voltado à perspectiva da Educação Inclusiva, ainda que, distante de ser compreendida como define a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205: a educação é um direito de todos.¹

Às vezes, vivenciei momentos cruciais trabalhando com crianças carentes e famílias vulneráveis, com muitos problemas de ordem social, sem emprego, e todas essas situações que repercutem em sala de aula e interferem na aprendizagem. Isso me causava inquietação e, até certo ponto, sofrimento e insegurança por não poder ter soluções imediatas para tal, mas tenho convicção de que tudo que fiz como educadora só me fez crescer também como profissional.

Durante esses anos, atuando na educação especial, convivendo com os alunos e alunas com deficiência e, buscando sempre formação para um melhor fazer pedagógico com esse público-alvo, fui amadurecendo a ideia de inclusão escolar, e acredito não haver mais espaço para discussão sobre aceitação ou não desses alunos e alunas na escola regular, atendendo ao princípio fundamental da Educação Inclusiva que consiste que todas as crianças devem aprender juntas, não importa quais dificuldades ou diferenças elas possam ter.² Esse é o principal foco desse trabalho, de acordo com a nova Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Nessa longa trajetória, em 2007 e 2008, iniciou-se um novo momento. Recebi um convite para compor a equipe de coordenadores da Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Parintins (SEMED), cujo objetivo era apoio e formação de professores para atuar nas escolas regulares da rede pública com

¹ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 17 set. 2018.

² BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão, **Revista da Educação Especial**, Brasília, v.4, n 1, janeiro/junho 2008.

alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) dá conta de que apenas 4,9% dos professores da Educação Básica tem formação em Educação Especial e dos que atuam no AEE, apenas 42,1% tem formação específica. Esses dados tornam-se mais preocupantes quando sabemos que pouco mais de 30% dos alunos que compõem o público da Educação Especial recebem Atendimento Educacional Especializado.³

A partir dessas experiências profissionais, tanto na rede regular de ensino, como nas escolas especiais quanto na atuação da SEMED, constatei que a falta de compromisso da equipe gestora como também dos professores e professoras que não assumiam a política de educação inclusiva, torna o processo mais difícil.

Constatou-se uma resistência maior nas escolas da rede estadual e em algumas da rede municipal do município de Parintins, como também de outros municípios que fazem parte da abrangência do polo Parintins, dentro do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, do Ministério da Educação MEC. Em consonância com essa política, em 2008 foi instalada a primeira Sala de Recursos na Escola Municipal Professora Mércia Coimbra no município de Parintins, cujo Projeto de implantação é de autoria das professoras Édila Farias Ribeiro (pesquisadora) e Paula do Carmo da Silva Martins (in memoriam).

A caminhada continuou e a cada momento sentiu-se a necessidade de ir em busca de novos conhecimentos, agora já na efervescência da inclusão de alunos com deficiência. A formação de professores e professoras é uma das metas do Ministério da Educação, assim a Secretaria de Educação em parceria com a Universidade Federal do Ceará, lança a formação de professores e professoras em Atendimento Educacional Especializado, para atuar em sala de recursos. Foram disponibilizadas 10 vagas e tive o privilégio de ser contemplada com uma delas. Após essa formação, retornei à escola regular onde já tinha incluso alunos e alunas surdos e com outras deficiências, atuei como intérprete de Libras e professora de Sala de Recursos Multifuncionais, a segunda função, que estou até os dias atuais.

³ INEP. Censo Escolar 2016. 2016. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/microdados/micro_censo_escolar_2016.zip>. Acesso em: 05 maio 2017.

É importante ressaltar que com a democratização do ensino, o sistema educacional brasileiro tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que é a de garantir escola para todos, mas de qualidade. A inclusão traz ainda mais elementos de conflito na escola, juntando as diferenças regionais, o conservadorismo das escolas entre outros fatores. Configuram como problemas escolares mais difíceis, como explicita Mantoan e Prieto a respeito da educação inclusiva:

A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminação nem espaços segregados de educação.⁴

Procuo, neste estudo, discutir as políticas públicas educacionais tendo como eixo central a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, tendo em vista que a política enseja novas práticas de ensino, no intuito de atender as especificidades dos alunos e alunas para garantir a educação de todos e todas.

A partir dessa constatação, faço o seguinte questionamento: Como a escola garante a efetivação da inclusão escolar e o processo ensino aprendizagem de alunos e alunas com deficiência no âmbito da Política Nacional de Educação?

Para tentar responder a esse problema de pesquisa, foi elaborado o objetivo geral do estudo. Reconheço que nos últimos anos, as políticas de atendimento às pessoas com deficiência ou necessidades específicas têm passado por transformações e ações estão sendo realizadas em âmbito municipal.

Além disso, pretendo também desvelar outros aspectos relacionados à Política de Educação Inclusiva. Para isso, formulo os seguintes objetivos específicos a seguir, com os quais pretendo dar sustentação ao objetivo geral da pesquisa.

- a) identificar os Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
- b) avaliar de que maneira o Projeto Político Pedagógico da Escola e a formação continuada de professores constitui uma Pedagogia inclusiva;

⁴ MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. P. 46

- c) averiguar a importância das práticas educacionais dos professores e professoras e a relação professor-aluno no cotidiano escolar.

Nesse contexto, situo a inclusão como produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Com isso, enfatizo a importância para se reorganizar os espaços, tempos e relações na instituição escolar, na busca de uma escola aberta às diferenças, no texto que segue. Para embasar essa pesquisa faço uma revisão teórica sobre a questão conceitual das políticas públicas educacionais e das políticas de educação inclusiva. Dividi minhas reflexões em três capítulos, pensados a partir das leituras e da pesquisa bibliográfica e documental que realizei.

Dessa forma, chamo atenção no primeiro capítulo para a importância de se conhecer a trajetória histórica da educação das pessoas com deficiência na sociedade passando por paradigmas da Institucionalização como os conventos e asilos seguidos pelos hospitais psiquiátricos, constituíram locais de confinamento em vez de locais para tratamento das pessoas com deficiência, esse paradigma permaneceu único por mais de 500 anos. No segundo capítulo, trato da Legislação e aspectos legais e pedagógicos da Educação Inclusiva período de integração e atualmente, o da inclusão escolar, sob um novo olhar das políticas públicas no Brasil. No terceiro e último capítulo apresento uma reflexão e discussão sobre o processo inclusivo no município de Parintins os desafios, as conquistas e as possibilidades de incluir pessoas com deficiências na rede regular de ensino, como também, a formação continuada de professores e professoras da escola brasileira, partindo de sua realidade para buscar caminhos para uma verdadeira escola inclusiva.

As reflexões a seguir vão na perspectiva de uma “escola inclusiva”, a exclusão escolar manifesta-se nas mais perversas maneiras. Infelizmente, milhares de crianças, adolescentes e jovens brasileiros com suas mais diversas características, entre elas deficiências, não tem acesso à escola e ficam à margem da sociedade.⁵ De que forma a escola deve focar um novo olhar na educação para a cidadania estabelecendo um aprendizado pelas diferenças? São meus pensamentos, a partir da minha experiência como educadora na Educação Especial e das pessoas que compartilharam suas experiências comigo. E eu compartilho

⁵ MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Ser ou estar: eis a questão:** explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

minhas reflexões, baseadas na concepção de Edgar Morin sobre os setes saberes necessários à educação do futuro, que constituem eixos e, "[...] caminhos que se abrem a todos e a todas que pensam e fazem educação, e que estão preocupados com o futuro das crianças e adolescentes".⁶

Diante disso, pensa-se que esta pesquisa tem relevância à medida que discute acerca das políticas públicas e de uma pedagogia inclusiva numa perspectiva do ensino com pesquisa. Pode-se dizer então, que a educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos e todas, no qual os alunos e alunas constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos e cidadãs, nas suas diferenças.

⁶ MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000. P. 15

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PANORAMA HISTÓRICO E ASPECTOS LEGAIS

Para compreender o processo histórico da atenção, educação e direitos das pessoas com deficiência, é necessário conhecer os inúmeros caminhos trilhados pelo ser humano em sua relação com a parcela da população constituída pelas pessoas com necessidades educacionais especiais. Estudos revelam que o direito à educação ainda é algo muito recente na sociedade. Percebe-se que as iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência configuravam mais como políticas assistenciais que educacionais, embora houvesse o reconhecimento do direito.

Documentos evidenciam que as organizações existentes até meados do século XX tinham outros propósitos. Na busca de tal compreensão, a história da educação mostra que uma característica marcante foi a segregação acompanhada pela consequente e gradativa exclusão sob diferentes argumentos, dependendo do momento histórico focalizado. Como diz Glat:

[...] a segregação social e a marginalização dos indivíduos com supostas deficiências têm raízes históricas profundas, e a sua integração escolar não pode ser vista apenas como um problema de políticas públicas, pois envolve, sobretudo o significado ou a representação que as pessoas (no caso, os professores) têm sobre o deficiente, e como esse significado determina o tipo de relação que se estabelece com ele.⁷

2.1 PANORAMA HISTÓRICO DA “DEFICIÊNCIA”

No decorrer da história da humanidade, foram se diversificando a visão e a compreensão que as diferentes sociedades tinham acerca da deficiência. Assim, na história da deficiência se pode constatar que até o século XVIII as questões eram basicamente ligadas ao misticismo, não havendo, portanto, qualquer cientificidade no sentido de compreender e avaliar a individualidade ou se estabelecer um conceito de diferenças. “As noções de democracia e igualdade eram meras centelhas na imaginação de alguns indivíduos criadores.”⁸

De modo geral, a forma de pensar e, por consequência, a forma de agir com relação à deficiência enquanto fenômeno, e a falta de conhecimentos sempre

⁷ GLAT, Rosângela. **Integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995. P. 19

⁸ MAZZOTTA, Marcos José. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 16.

causaram estranheza e motivo para relegar o “diferente”, deixando-o à margem da sociedade e, portanto ignorado. Contudo, os conceitos foram evoluindo conforme as crenças, valores culturais, concepção de ser humano, e transformações sociais modificaram-se no decorrer do tempo e das condições sócio-históricas. “É importante lembrarmos *[sic]* de termos como ‘deficiência’ e ‘deficiente’ ‘portador de deficiência’ e ‘portador de necessidades especiais’ surgiram bem recente, já no século XX.”⁹

Praticamente, não se dispõe de dados objetivos registrados a respeito de como se caracterizava a relação entre sociedade e deficiência nos meados da vida cotidiana em Roma e na Grécia Antigas. Pode-se, entretanto, encontrar, na literatura da época, bem como na Bíblia, passagens que permitem inferir sobre sua natureza e procedimentos.

A economia desses países, na Antiguidade, se fundamentava nas atividades de produção e de comércio agrícola, pecuária e de artesanato. A organização sociopolítica tinha seus alicerces absolutos de uma minoria numérica, associada à absoluta exclusão dos demais das instâncias decisórias e administrativa da vida em sociedade. Diante disso, a vida de um indivíduo só tinha valor à medida que este lhe fosse concedido pela nobreza, em função de suas características pessoais ou em função da utilidade prática que ele representasse para a realização de seus desejos e atendimento de suas necessidades.

Nesse contexto, a pessoa diferente, com limitações funcionais e necessidades diferenciadas, era praticamente exterminada por meio do abandono, o que não representava um problema de natureza ética ou moral. A Bíblia traz referência ao cego, ao manco e ao leproso, a maioria dos quais sendo pedintes ou rejeitados pela comunidade, seja pelo medo da doença, seja porque se pensava que eram amaldiçoados pelos deuses. Kanner relata que “[...] a única ocupação para os retardados mentais encontrada na literatura antiga é a de bobo ou palhaço, para a diversão dos senhores e de seus hóspedes [...]”¹⁰

Na Idade Média, a economia (no mundo ocidental) pouco mudou, continuando baseada em atividades de pecuária, artesanato e agricultura. Por outro lado, houve uma significativa mudança na organização política-administrativa com o apogeu do

⁹ SILVA, Otto da. **A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje.** São Paulo: CEDAS, 1986. p. 30.

¹⁰ KANNER, Leo. **A history of the care and study of the mentally retarded.** Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher, 1964. p. 5.

cristianismo. Com a conseqüente constituição e fortalecimento da Igreja Católica, as pessoas doentes, defeituosas e/ou mentalmente afetadas (provavelmente deficientes físicos, sensoriais e mentais), passaram a ser alvo de proteção, caridade e compaixão, em função da assunção das ideias cristãs, e assim não mais podiam ser exterminadas, já que também eram criaturas de Deus. Assim, eram aparentemente ignoradas à própria sorte, dependendo, para sua sobrevivência, da boa vontade e caridade humana. Surgem assim, as primeiras instituições asilares com encargo de dar assistência às pessoas deficientes.

No século XIII, começaram a surgir instituições para abrigar deficientes mentais, e as primeiras legislações sobre “[...] os cuidados a tomar com a sobrevivência e, sobretudo, com os bens dos deficientes mentais, como os constantes do *De Praerrogativa regis* baixado por Eduardo II da Inglaterra [...]”.¹¹

A filosofia Humanista começa a dar conta dos problemas relacionados ao ser humano, tendo por base a evolução das ciências, um importante passo da concepção de deficiência e nas práticas decorrentes. Neste sentido, o avanço verificado na medicina e na filosofia acabou por reconhecer a não responsabilidade de pessoas com deficiência por sua condição.

No que se refere à deficiência, começam a surgir novas ideias, referentes à sua natureza orgânica, como produto de causas naturais. Assim concebida, a deficiência passou, também, a ser tratada por meio de alquimia, da magia e da astrologia, métodos da iniciante medicina, processo importante do século XVI.

Entretanto, o século XVII foi palco de novos avanços no conhecimento produzido na área da Medicina, o que fortaleceu a tese da organicidade, e ampliou a compreensão da deficiência como processo natural. Segundo Pessoti (1984, p. 34), John Locke propôs em sua obra *Essay Concerning Human Understanding* (1690), que o ser humano, ao nascer, é uma tábula rasa, ou seja, um ser absolutamente vazio de informações e de experiências. Segundo o autor, sua mente vai se preenchendo com a experiência, fundamento de todo o saber¹²

O mesmo autor continua dizendo que, a tese de organicidade favoreceu o surgimento de ações de tratamento médico das pessoas com deficiência, a tese do desenvolvimento por meio da estimulação encaminhou-se, embora muito

¹¹ PESSOTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: EDUSP, 1984. p. 34.

¹² LOCKE, 1690 apud PESSOTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: EDUSP, 1984. p. 156.

lentamente, para ações de ensino, o que vai se desenvolver definitivamente somente a partir do século XVIII ¹³

Primeiramente, com os conventos e asilos, seguidos pelos hospitais psiquiátricos, constituíram-se locais de confinamento, o então chamado Paradigma da Institucionalização, que permaneceu único por mais de 500 anos, sendo, ainda hoje, encontrado em diferentes países, inclusive no Brasil. Somente no século XX, por volta de 1960, que o Paradigma da Institucionalização começou a ser criticamente examinado¹⁴.

Nessa historicidade, destacaram-se pessoas cegas com suas expressivas contribuições nas diferentes áreas do conhecimento revelando o ilimitado potencial humano de pessoas como:

- a) Homero - para algumas figuras lendárias- teria sido o responsável pelo registro de fatos sociais que possibilitaram o levantamento da história de um povo;
- b) Didymus de Alexandria, Séc. IV d.C. professor de Filosofia, Teologia, Geometria e Astrologia;
- c) Nicholas Saunderson (1682-1739) um dos mais renomados cientistas cegos. Matemático, foi professor de Cambridge e membro da Royal Society;
- d) John Gough, biólogo inglês, especialista em animais e plantas;
- e) Leonardo Euler, matemático, duas vezes premiado pela Academia de Ciências de Paris;
- f) François Huber, zoólogo inglês, Sec. XVIII, tido como a maior autoridade sobre o comportamento das abelhas.

É interessante apontar que as antigas concepções sobre a deficiência permearam todos os períodos históricos e ainda se refletem nos dias atuais. Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, trouxeram mudanças na atitude dos grupos sociais, e se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas foram se expandindo, primeiramente para

¹³ PESSOTI, Isaías. **Deficiência mental: da supertição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984. p. 172.

¹⁴ GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 127.

os Estados Unidos e Canadá, posteriormente para outros países, inclusive para o Brasil-Colônia.¹⁵

Conforme informa Silva, da mesma forma que na Europa,

[...] também no Brasil a pessoa deficiente foi considerada por vários séculos dentro da categoria mais ampla dos 'miseráveis', talvez o mais pobre dos pobres... Os mais afortunados que haviam nascido em 'berço de ouro' ou pelo menos remediado, certamente passaram o resto de seus dias atrás dos portões e das cercas vivas das suas grandes mansões, ou então, escondidos, voluntária ou involuntariamente, nas casas de campo ou nas fazendas de suas famílias. Essas pessoas deficientes menos pobres acabaram não significando nada em termos de vida social ou política do Brasil, permanecendo como um 'peso' para suas respectivas famílias.¹⁶

Com a concretização de experiências bem sucedidas na Europa e Estados Unidos da América do Norte, alguns brasileiros se inspiraram em tais iniciativas e iniciaram já no século XIX a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. Embora essas iniciativas tenham se configurado como oficiais, particulares e isoladas, despertaram interesses em alguns educadores pelo atendimento educacional das pessoas com deficiências.¹⁷

Segundo Bueno (2008) ainda no Brasil Império, teve início o atendimento às pessoas com deficiência, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos meninos Cegos em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos surdos mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro foram criados pela intercessão de amigos ou de pessoas institucionalmente próximas ao Imperador, que atendeu às solicitações, dada a amizade que com eles mantinha. Essa era a prática do favor, da caridade, tão comum no país naquela época, que instituiu o caráter assistencialista que permeou a atenção à pessoa com deficiência, no país, e a educação especial, em particular, desde seu início.¹⁸

Após a proclamação da República, profissionais que haviam ido estudar na Europa começaram a retornar entusiasmados com a ideia de modernizar o País. Em

¹⁵ PROFORMAR. **Teoria e prática da educação especial**. Manaus: UEA Edições, 2007, p. 18.

¹⁶ SILVA, Otto da. **A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986. p.130.

¹⁷ MAZZOTTA, Marcos José. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 27.

¹⁸ BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin Editores, 2008. p. 43.

1906, as escolas públicas começaram a atender alunos com deficiência mental, no Rio de Janeiro. Logo em seguida, em 1911, foi criado, no Serviço de Higiene e Saúde Pública, do Estado de São Paulo, a inspeção médico-escolar, que viria trabalhar conjuntamente com o Serviço de Educação, na defesa da Saúde Pública. Em 1912, JANUZZI¹⁹, ou 1913, PESSOTTI²⁰ foi criado o chamado Laboratório de Pedagogia Experimental ou Gabinete de Psicologia Experimental, na Escola Normal de São Paulo (atual Escola Caetano de Campos)²¹. Em 1917, dando continuidade à providência anterior, foram estabelecidas as normas para a seleção de “anormais”, já que na época prevalecia a preocupação com a eugenia da raça, sendo o medo de degenerescências e taras uma questão determinante na área da Saúde Pública.

No início do século XX, especialmente a partir da década de 20, iniciou-se a expansão das instituições de educação especial, e nesse período é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE; e em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.²²

2.2 DA ESCOLA COMUM À ESCOLA DE ATENÇÃO ÀS DIFERENÇAS: UM DESAFIO AOS EDUCADORES/AS

Levando em conta todo o percurso histórico das pessoas com deficiência, as diversas formas de tratamento, educação e respeito aos seus direitos, torna-se relevante o reconhecimento de avanços e desafios a serem enfrentados em dias atuais. Hoje, defrontamo-nos com novos paradigmas conceituais para a construção de uma sociedade inclusiva, que tem sido defendido em documentos nacionais e internacionais, como a Declaração de Madri, que retrata a inclusão como um movimento global, visando medidas legais, vida independente entre outros, e tem seu marco histórico em junho de 1994, com a Declaração de Salamanca, na

¹⁹ JANUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Autores associados, 1992.

²⁰ PESSOTTI, Isaías. **A loucura e as épocas**. Rio de Janeiro: 1995.

²¹ PESSOTTI, Isaías. **A loucura e as épocas**. Rio de Janeiro: 1995. p. 34

²² UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **PROFORMAR: Teoria e prática da educação especial**. Manaus: UEA Edições, 2007, p. 19-20.

Espanha, na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais em favor das pessoas com necessidades educacionais especiais, de seus familiares na perspectiva de seus direitos e de galgar um lugar na sociedade. Contudo, o desafio maior pode ser o fato de considerar o que é inclusão. Nessa perspectiva, com relação ao Acesso e Qualidade, documentos foram assinados por 92 países no evento protagonizado pela UNESCO, que preconiza como princípio fundamental que “[...] todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível independente das dificuldades e diferenças que apresentem [...]”²³. O que estabelece a declaração dos direitos humanos:

Art. 1º Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotado de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade. Art. 2º Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamadas na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania²⁴.

Giangreco, Cloninger, Dennis e Edelman identificaram cinco condições necessárias para falar de educação inclusiva²⁵:

- a) o agrupamento heterogêneo em uma mesma sala de aula e isso, em proporções naturais;
- b) a presença do sentido de pertença ao grupo, os alunos em dificuldade estando acolhidos assim como os outros alunos;
- c) uma participação que implica que todos os alunos se dediquem ao mesmo tempo aos mesmos tipos de atividades de aprendizagem, os objetivos de aprendizagem a serem alcançados podem se diferenciar de um aluno a outro;

²³ DECLARAÇÃO de Salamanca linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/3Declacao_Salamanca.doc>. Acesso em: 17 set. 2018.

²⁴ ONU. ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2018.

²⁵ GIANGRECO, M. J.; CLONISTER, C. J.; DENNIS, R. E.; EDELMAN, S. W. Problem-solving methods to facilitate inclusive education. In VILLA, R.A., THOUSAND, J.S. (Edit.). **Restructuring for caring and effective education**. Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co., 2000. P. 293-327.

- d) a convivência dos alunos com deficiência ou com dificuldade de adaptação ou aprendizagem em uma sala com alunos que não apresentam esses tipos de dificuldades;
- e) e por último, uma experiência educativa equilibrada em que o professor preocupa-se tanto com as aprendizagens escolares e funcionais quanto com o desenvolvimento pessoal e social do aluno.

Vienneau ²⁶, no que lhe diz respeito, propõe uma concepção da pedagogia da inclusão escolar que bem traduz estas exigências. Ela repousa sobre os seguintes componentes:

- a) disponibilização a cada aluno de experiência de escolarização na escola comum;
- b) participação plena e inteira de cada criança na vida de seu grupo de classe, inclusive na sua comunidade de aprendizes na escola;
- c) individualização do processo ensino-aprendizagem;
- d) reconhecimento da contribuição única e insubstituível de cada uma e de cada um para o desenvolvimento e o desabrochar de uma comunidade de aprendizes;
- e) acesso de cada aluno aos recursos e aos meios de aprendizagem.

A observância do propósito destes autores traz significativa contribuição em matéria de ensino-aprendizagem, pois a educação inclusiva repousa essencialmente sobre as noções de contribuição, de valorização, de flexibilidade e de diferenciação.²⁷ Contribuição, porque, docentes e alunos constituem uma comunidade de aprendizes, e o *lócus* é a sala de aula, que constrói saberes coletivos, graças à cooperação e partilha, como também, o acompanhamento dos alunos em uma responsabilidade compartilhada, onde cada professor pode fazer intervenção em várias turmas. Valorização, pois cada aluno independente de suas características deve ter seu papel social ativo dentro da comunidade e deve ser respeitado pelos seus pares. Flexibilidade, quando o professor não se torna um mero transmissor de conhecimentos, mas o que orienta e mostra caminhos:

- a) ajuda seus alunos a planejar;
- b) questiona e favorece o confronto entre eles;

²⁶ VIENNEAU, Larry. Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives., **Association canadienne d'éducation de langue française** (ACELF), Québec, v. 30, n. 2, 2002.

²⁷ POULIN, Jean. **Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças**. novas luzes sobre a inclusão escolar. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 31.

- c) encoraja;
- d) e, enfim os ajuda para avaliar os seus próprios percursos.

O citado autor alerta para a diferenciação, porque o ensino inclusivo deve requerer o respeito pelo estilo e pelo ritmo de aprendizagem do aluno; a utilização de diversos modos de intervenção (ensino e gestão da sala de aula); uma gestão do programa que contemple simultaneamente os diferentes níveis de aprendizagem; a utilização de diferentes modalidades de avaliação das aprendizagens e uma gestão flexível das regras de vida na classe, notadamente, no que se relaciona com a disciplina.

Corroboramos com o autor e entendemos que cada ser humano, independentemente de ser deficiente ou, não tem suas diferenças, e na escola inclusiva esse respeito deve prevalecer pelo ritmo de aprendizagem de cada um, fazer com que as pessoas se apropriem do conhecimento científico e produzam conhecimento, essa é a função da escola. Como ressalta Mantoan:

As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. 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.²⁸

2.2.1 Os caminhos da inclusão: tecendo as teias de um novo cenário

As discussões e debates acerca do processo de inclusão escolar e social de pessoas com deficiência tem sido o foco principal na literatura especializada nas últimas décadas. Sabe-se que na década de 1970 a disseminação do movimento de integração sofreu muitas críticas com relação à integração de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, sem se preocupar com suas diferenças, onde o aluno teria que se adaptar ao espaço escolar se aproximando da “normalidade”; esse seria o principal objetivo das classes especiais, a preparação do aluno para ingressar na classe comum.²⁹

²⁸ MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A interpretação de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memmon, 1997. p. 79.

²⁹ POULIN, Jean. **Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças**: novas luzes sobre a inclusão escolar. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 27.

Para Chaves, as classes especiais “[...] não surgiram por razões humanitárias, mas porque essas crianças eram indesejadas na sala de aula da escola pública regular [...]”³⁰. Isso não quer dizer que os indivíduos que trabalhavam nas classes especiais e na educação especial nesse período não tivessem motivos humanitários. Entretanto, sabe-se que a integração escolar marcou uma etapa muito importante no domínio da educação dos alunos com deficiência ou com dificuldade de adaptação ou aprendizagem, mesmo se a presença deles em classe regular estivesse longe de ser garantida. Lima afirma que, a partir da integração, podem ser buscadas as bases para uma maior interação entre alunos com deficiências, alunos sem deficiências e professores de escolas comuns.³¹

De acordo com Vienneau, a integração escolar teve como resultado “[...] a pedagogia da inclusão [...]”³². Ela foi a pedra angular de tudo isso. No entanto, ainda existem fortes resquícios de integração escolar de alunos com deficiência ou com dificuldade de adaptação ou de aprendizagem, no sistema educacional, como é o caso na Província de Québec, no Canadá, onde o “direito generalizado à classe regular” não é reconhecido.

A partir de 1980, o termo integração passou a ser substituída por inclusão, uma tendência que se fortalece a partir da década de 1990. Contudo, o desenvolvimento da escola inclusiva se configura como um processo social que se diferencia daquele da integração escolar onde alunos com necessidades específicas ocupam um lugar central, para ceder espaço à gestão pedagógica ou, especificamente, à gestão da escola e da classe. Para tanto, as escolas e salas de aula inclusivas sendo “[...] lugares que dão as boas vindas e que comemoram a participação de todas as crianças, não obstante as diferenças que possam existir entre elas [...]”³³, essas escolas têm que se abrir à diferença, e ainda mais no plano pedagógico.

Diante de tal reflexão, percebe-se que as escolas ainda não respeitam os direitos de todos os alunos e alunas, tendo em vista os altos índices de exclusão

³⁰ CHAVES, Marta. Práticas educativas e formação em serviço: reflexões e desafios que se apresentam aos profissionais da infância. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria. (Org.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2010, p. 48.

³¹ LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

³² VIENNEAU, Larry. Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives., **Association canadienne d'éducation de langue française** (ACELF), Québec, v. 30, n. 2, 2002. p. 260.

³³ STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 53.

escolar das populações mais pobres, das pessoas com deficiência, dentre outros, cada vez mais, marginalizados do processo educacional. Em síntese, que caminhos a escola tem buscado para responder as necessidades reais da escola em especial a inclusão do aluno e da aluna com deficiência, pois a educação inclusiva focaliza o direito das pessoas frequentarem a classe comum. Ainscow³⁴. Segundo o que a Declaração de Salamanca (1994) preconiza em seu item 10º:

O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveria construir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fica claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais e sociais da criança [...].³⁵

A Declaração Mundial de Educação para Todos, a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência são alguns dos mais importantes documentos produzidos sobre esse assunto.

De acordo com Nunes³⁶, a complexidade dessa questão foi tratada igualmente em âmbito legal, de forma expressiva a partir da Constituição Federal de 1988, que preconiza o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente no ensino regular. Seguindo essa tendência, está a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, a Política Nacional de Educação Especial, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial (2001) e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão (2008) salientando a importância de se respeitar o sujeito em sua totalidade, considerando suas diferenças e potencialidades, objetivando assegurar a ele o bem-estar físico e psíquico, como também dispor sobre a organização dos sistemas de ensino e a formação de professores.

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação Inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito a equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se

³⁴ AINSCOW, 1997 *apud* POULIN, Jean. **Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. Novas Luzes sobre a inclusão Escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p.31

³⁵ DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/3Declacao_Salamanca.doc>. Acesso em: 17 set. 2018.

³⁶ NUNES, Débora de Liberato. **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 45.

a todos, inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotação, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.³⁷

Entretanto, sabe-se que a escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. Contudo, a promulgação de leis e diretrizes políticas ou pedagógicas não garantem, necessariamente, as condições para seu devido cumprimento. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial, o conceito de Escola Inclusiva implica em:

[...] uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educandos, ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogênicas. [...] Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica.³⁸

É, portanto, um compromisso entender que a educação especial é parte integrante da educação geral e perpassa por toda a Educação Básica indo até o ensino superior. Sendo assim, a sociedade moderna e contemporânea requer da escola um entendimento efetivo da comunidade como usuária consciente deste serviço, não apenas para servir como instrumento de controle em suas dependências. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas no ambiente escolar de modo que estes respondam à diversidade dos alunos.³⁹

Igualmente, para oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos, a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologias e recursos pedagógicos e, principalmente, conscientizar e garantir que seus atuais e futuros

³⁷ CARVALHO, Rosita. **Educação Inclusiva: alguns aspectos para reflexão**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 22.

³⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2018.

³⁹ BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 17 set. 2018.

profissionais estejam preparados para essa nova realidade, promovendo a formação continuada e em serviço do professor.⁴⁰

A partir daí, é fundamental fazer da escola um espaço em que todos e todas estejam realmente unidos pelos mesmos objetivos, criando um lugar onde pais e mães ou familiares, alunos e alunas, professores e professoras passem a dialogar sobre a escola que desejam, o que gostariam que ela contivesse para o envolvimento e a participação das pessoas e o que seria necessário mudar.⁴¹

Certamente, o que consiste em um grande desafio, é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos e todas as alunas da classe escolar, porém, capaz de estender aos alunos e às alunas, cujas situações pessoais e características de aprendizagem correspondentes requeiram uma pedagogia diferenciada.⁴²

Imbuídos desse propósito, em 1950, a cidade de São Paulo e, em 1957, a cidade do Rio de Janeiro inauguraram em escolas comuns, pertencentes à Rede Regular de Ensino, o ensino integrado. A partir de então, inúmeras regiões do Brasil tiveram a oportunidade de educar pessoas com deficiência visual; aulas estas que foram oferecidas em salas de recursos, salas especiais e mais recentemente nos Centros de Apoio Pedagógico.

Na década de 80 e 90, com o avanço científico, os cursos para capacitação de professores e professores e a criação de Centros de Atendimento com Núcleos de Estudos foram criados nas universidades, tais como: Universidade do Estado de São Paulo (UNESP-Marília), Universidade de Campinas (UNICAMP-SP), Universidade de São Paulo (USP), SANTA CASA-SP e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-RJ).

O atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais no Estado do Amazonas teve seu início por iniciativa privada, segundo a história, em 1946, com a implantação do Instituto Montessoriano, pelo Dr. André Araújo. No início da década de 70, por iniciativa da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas junto ao Ministério da Educação, os primeiros professores e professoras da rede estadual

⁴⁰ GLAT, Rosana; BRANCO, Lúcia. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana. (Org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.p. 15-35.

⁴¹ BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 05 de junho de 2011.

⁴² DINIZ, Margareth. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios**. Belo-horizonte: Autêntica, 2012, p.12.

foram especializados através de cursos oferecidos no Estado do Rio de Janeiro. A partir de 1972, o atendimento dos alunos e alunas com deficiência visual, auditiva e mental foi organizado em classes especiais implantadas em escolas comuns da capital do Estado.⁴³

Como resposta à demanda da sociedade e reconhecendo a necessidade da sistematização do atendimento, a Secretaria Estadual de Educação implantou, em 1975, um setor responsável pela Educação Especial, denominado Coordenação de Programa de Assistência ao Educando Especial, com equipe especializada para as várias áreas de deficiências. A educação escolar dos portadores de necessidades continuou crescendo com a implantação de outras instituições como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE Manaus, em 1976, e o Centro Especial Helena Antipoff da Sociedade Pestalozzi do Amazonas, em 1979, para o atendimento específico dos deficientes mentais.

Para atender a essa clientela, a Secretaria Estadual de Educação instituiu a Coordenação de Educação Especial e criou através do Decreto 6.331, de 13 de maio de 1982, as Escolas Especiais:

- a) Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos, para o Atendimento dos Alunos e alunas com deficiência auditiva (surdos severos e profundos);
- b) Escola Estadual Joana Rodrigues Vieira, para atendimento dos alunos e alunas com deficiência visual (cegos e visão subnormal);
- c) Oficina Pedagógica Diofanto Monteiro, para atendimento dos alunos e alunas com deficiência mental, maiores de 14 anos, na profissionalização de nível básico.

No mesmo ano, o Instituto Felippo Smaldone se instalou na capital do estado, ampliando ainda mais o atendimento aos surdos de Manaus.

2.2.2 A concepção de educação inclusiva e seu público alvo

Atualmente, o processo de inclusão de alunos com deficiência, na rede regular de ensino vem se consolidando aos poucos no município de Parintins, as

⁴³ UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **PROFORMAR**: Teoria e prática da educação especial. Manaus: UEA Edições, 2007, p. 19-20.p. 22.

escolas tanto da rede estadual quanto as da rede municipal já atendem esses alunos e alunas e, as que merecem destaque são:

- a) Escola Estadual Brandão de Amorim com sala de Recursos Multifuncionais Tipo 1;
- b) Escola Estadual São José Operário com sala de Recursos Multifuncionais Tipo 2;
- c) Escola Estadual Araújo Filho com sala de Recursos Tipo 1;
- d) Escola Estadual Suzana de Jesus Azedo com sala de Recursos Tipo 1;
- e) Escola Municipal Irmã Christine, com sala de Recursos Multifuncionais Tipo 2;
- f) Escola Municipal Lila Maia com sala de Recursos Tipo 1;
- g) Escola Municipal da Paz com sala de Recursos Tipo 1;
- h) Escola Municipal São Francisco de Assis com sala de Recursos Tipo 1;
- i) Escola Municipal Waldemira Bentes .

Desde 2007, a Escola Estadual São José Operário incluiu um (01) aluno com Deficiência Visual (cego), hoje já graduado em Serviço Social. Vale ressaltar que, nessa época, não tinha atendimento em sala de Recursos e o aluno enfrentava muitas dificuldades devido à falta de conhecimentos por parte dos professores. No ano de 2009, essa escola foi contemplada com a sala de Recursos Multifuncionais Tipo 2; trata-se de uma sala equipada para o atendimento de alunos e alunas com deficiência visual, cegueira e baixa visão e outras deficiências. Também a Escola Municipal Irmã Christine tem sala de Recursos Multifuncionais Tipo 2. Portanto, o município de Parintins caminha para a efetivação de uma escola para todos e todas.⁴⁴

Assim, a sociedade dá indícios de que precisa se preparar para atender as necessidades de seus membros. O modelo social da deficiência se fortalece como processo bilateral, no qual, na conjugação de esforços, pessoas e sistemas sociais se reestruturam, simultaneamente, com vistas à edificação de uma sociedade inclusiva. O tema instiga a transformação das práticas de ensino comum e especial para a garantia da inclusão, e é nítida essa preocupação, pois a inclusão é, ao

⁴⁴ A própria pesquisadora teve participação efetiva nesse processo.

mesmo tempo, motivo e consequência de uma educação de qualidade e aberta às diferenças.⁴⁵

2.3 LEGISLAÇÃO PERTINENTE E OS ASPECTOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS À EDUCAÇÃO ESPECIAL

A trajetória histórica e a conquista das pessoas com deficiência têm sido marcada por muitas lutas, por meio de medidas isoladas e coletivas, que foram iniciadas a partir da metade do século passado. Conforme afirma Mazzotta “[...] muitos tem [sic] sido os que entendem a situação atual como resultado exclusivo de suas próprias ações.”⁴⁶

O processo foi lento, porém, contínuo, até que a conscientização da sociedade e dos próprios deficientes fez com que as leis, que são os instrumentos político-sociais de um país, comesçassem a surgir, beneficiando e garantindo os direitos das pessoas com deficiência.

Inicialmente, vale “[...] lembrar que uma lei é um conjunto de normas e de regras de direito impostas pelo poder legislativo ou por autoridades competentes.”⁴⁷. No Brasil, muitas leis garantem os direitos das pessoas com necessidades especiais. Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4024/61, que aponta o direito dos “excepcionais”⁴⁸ à educação, sempre que possível dentro do sistema geral de ensino.

Igualmente a Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir tratamento especial⁴⁹ para os alunos com deficiências “[...] físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados [...]” não promove a organização de um sistema de ensino capaz de

⁴⁵ MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 24.

⁴⁶ MAZZOTTA, Marcos José. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 67.

⁴⁷ EDLER, Rosita Carvalho. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: LVA, 1997.

⁴⁸ BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 17 set. 2018.

⁴⁹ BRASIL. Ministério de Educação. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 17 set. 2018.

atender às necessidades educacionais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos e alunas para as classes e escolas especiais.

Embora essas leis não estejam mais em vigor, elas representam um marco importante no caminho da integração dos deficientes e veio explicitar o compromisso do poder público brasileiro com a Educação Especial. Em 1973, para expandir e promover a educação especial em todo país, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), mais tarde substituído pela Secretaria de Educação Especial, sob a égide integracionista, e impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do estado.

Nesse período, não se efetiva uma política de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar a educação de alunos e alunas com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem.

Diante desse contexto, crescem as oportunidades de educação dos portadores de necessidades especiais e da inserção de todos em programas educacionais flexíveis que possam oferecer um conteúdo curricular diferenciado e eficaz.

A partir dos anos 80, a legislação brasileira avança e o interesse pelo assunto é provocado pelo debate antes e depois da Constituinte. A nova Constituição, promulgada em 1988 no intuito de consolidar uma educação para todos, traz como um dos seus objetivos fundamentais “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (art. 3^o, inciso IV). Assim fica definida, no artigo 205, a educação como um direito de todos. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

No final da década de 80, a Lei Federal nº 7853/89, no item da Educação, prevê a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino e prevê crime punível com reclusão de um a quatro anos e multa

para os dirigentes de ensino público ou particular que recusarem e suspenderem sem justa causa, a matrícula de alunos e alunas.⁵⁰

A Lei nº 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no artigo 55 reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “[...] os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.”. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a Formulação das políticas públicas de Educação Inclusiva.⁵¹

⁵⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 17 set. 2018.

⁵¹ BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 17 set. 2018.

3 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: NOVO PARADIGMA PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O sistema educacional, diante da democratização do ensino, orienta o processo de integração instrucional⁵², que condiciona o acesso às classes comuns de ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no ritmo que os alunos ditos normais”.⁵³

Essa política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos e alunas no âmbito da educação especial.

Nesse entendimento, “Educação Especial é um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar⁵⁴, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, para garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens”.⁵⁵

Observa-se que essas transformações refletem na legislação educacional, fato este comprovado através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 que dedica o capítulo V integralmente à Educação Especial, fortalecendo desta forma a inclusão das pessoas com necessidades especiais no ensino regular.

O artigo 59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura as terminalidades específicas àqueles que não atingirem o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

⁵² BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.**

⁵³ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.**

⁵⁴ “O apoio e a suplementação são auxílios educacionais especiais proporcionados no contexto da escola comum ou regular aos alunos com necessidades educacionais especiais, na classe comum”.

⁵⁵ MAZZOTTA, Marcos José. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2003, p. 39.

Também define, dentre as normas para a organização básica, a “[...] possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado.” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.” (art.37).⁵⁶

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001 no artigo 2º, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.⁵⁷

Neste sentido, esses ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino prevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional da Educação (PNE), Lei n.º 10.172/2001 destaca que “[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana.”⁵⁸ Assim, ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos e alunas, a normatização garante a formação docente, a acessibilidade física e o atendimento educacional especializado.

O fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado proporciona a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular. O distanciamento da segregação facilita a unificação da educação regular e especial em um sistema único. Apesar dos obstáculos, a expansão do

⁵⁶ BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 05 de junho de 2011..

⁵⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2018.

⁵⁸ BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 17 set. 2018.

movimento da inclusão, em direção a uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo a práticas cada vez mais inclusivas⁵⁹

A Convenção da Guatemala⁶⁰, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretção da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena “participação e inclusão”⁶¹, adotando medidas para garantir que:

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

⁵⁹ STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

⁶⁰ BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 17 set. 2018.

⁶¹ BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

Em consonâncias a esses ideais, em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁶², reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores e professoras para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada-BPC.

Reafirmando o compromisso de inclusão escolar de alunos e alunas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a educação especial deve ser oferecida na rede regular de ensino em todos os níveis, modalidades e etapas de ensino oferecido pelo sistema educacional, conforme estabelece a Resolução Nº 4 de 2009.⁶³ Nela a educação especial deve ser oferecida em forma de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado, que têm como objetivo complementar e suplementar a educação oferecida no ensino regular.

Neste sentido, o Estado do Amazonas através da Resolução nº 138/2012-CEE/AM aprovada em 16/10/2012, estabelece normas e regulamentos para a oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas.⁶⁴

Art. 12- Na organização das classes comuns inclusivas, das escolas públicas e privadas deve-se observar os seguintes aspectos:
I- Professores das classes comuns com formação para atender a diversidade humana.
II- A distribuição dos alunos com necessidades educacionais específicas em turmas inclusivas deverá atender os seguintes critérios:
a) incluir um aluno por turma, sendo permitido um máximo de 03 alunos em caráter excepcional, evitando-se juntar na mesma, alunos com diferentes deficiências;
b) assegurar quando necessário, nas turmas inclusivas de crianças com graves transtornos no desenvolvimento, a figura do auxiliar da vida escolar,

⁶² BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, [201?]. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2018.

⁶³ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2010.

⁶⁴ AMAZONAS. Resolução Nº 138/2012. Aprovada em 16/10/2012. Estabelece normas regulamentares para oferta da educação especial no sistema de ensino do estado do amazonas. 2012. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/?option=com_phocadownload&view=category&id=23:2012>. Acesso em: 17 set. 2018.

o qual poderá ser um estagiário, a partir do 6º período ou um profissional devidamente habilitado das áreas de educação, saúde ou assistência social.

III- As classes comuns com inclusão de alunos que apresentam Deficiência ou Transtornos do Desenvolvimento deverão ter a capacidade pedagógica conforme o quantitativo abaixo definido:

- 4 e 5 anos - 16 alunos
- 1º ano - 20 alunos
- 2º ao 5º ano - 25 alunos
- 6º ao 9º ano - 35 alunos
- Ensino Médio - 35 alunos

Parágrafo Único – Os alunos surdos, da mesma série, poderão ser agrupados até o limite máximo de 06 em cada turma.

Art. 13 – Aos alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação será assegurado:

I- Serviços de apoio pedagógico especializados, complementar ou suplementar realizado em Salas de Recursos Multifuncionais e/ou em Centros de Apoio Especializados.⁶⁵

3.1 A IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE PARINTINS

Diante do contexto educacional eminente de cultura e diversidade peculiares aos amazônidas, tornou-se urgente a necessidade de organizar sistemas educacionais que agreguem todas as diferenças no que diz respeito às diversidades de pensamentos e ideais de igualdade que perpassam todos os âmbitos sociais. Este desafio adquire tal relevância e importância, que deixa de ser uma preocupação somente do âmbito governamental e se torna uma questão fundamental da sociedade.

Em conformidade com estes ideais de inclusão, o município de Parintins se volta para a construção de uma escola que se constitua intencionalmente como território expressivo de cultura, tendo como objetivo a construção de um espaço inclusivo onde não existam critérios ou exigências de natureza alguma, nem mecanismos de seleção ou discriminação para o acesso e permanência com sucesso de todos os alunos e alunas e que, ao mesmo tempo, contribua para transformar a realidade histórica de segregação escolar e social das pessoas com ou sem deficiência, tornando efetivo o direito de todos e todas à educação.⁶⁶ Isso

⁶⁵BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2010.

⁶⁶ SOUZA, S.M. Z.L.; PRIETO, R. G. Política de atendimento aos alunos com necessidades especiais da rede municipal de ensino de São Paulo, implementada a partir de 1993: caracterização e análise das SAPNES direcionadas ao portador de deficiência mental. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA (ANPED), 22, 1999, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 1999.

requer e inclui formação continuada dos profissionais como forma de refletir criticamente sobre sua prática. Pois, a postura do professor e da professora também serve de exemplo para os educandos, é o “ensinar e aprender com sentido.”⁶⁷

No ano de 2003, a Prefeitura Municipal de Parintins em parceria com o Ministério da Educação, adere à Política Educacional Inclusiva, através da adesão ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, assumindo o compromisso com a formação docente em sua totalidade, garantindo não somente o acesso e a permanência dos alunos e alunas com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino comum, mas assume a inclusão com qualidade no atendimento. Com a assinatura do termo de adesão, a formação de gestores e educadores para a disseminação da política de educação inclusiva adquire força e os ideais de inclusão afloram em toda a comunidade. A Secretaria Municipal de Educação, voltada para a valorização das diversidades culturais e étnicas, preocupada com o desenvolvimento cognitivo de crianças, jovens e adultos com Necessidades Educacionais Especiais, avança se organizando política e pedagogicamente, criando a Coordenação de Educação Especial com ação inclusiva no Departamento de Ensino e Gestão Escolar.

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma dessas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação “⁶⁸.

Neste sentido, visando ainda o cumprimento do art.173, que garante o atendimento especializado aos alunos com N.E.E., “[...] preferencialmente em salas comuns na rede regular de ensino.”, a Secretaria Municipal de Educação de Parintins realiza ações no intuito de oferecer oportunidades de formação continuada para educadores e educadoras através da organização e realização de Oficinas Psicopedagógicas, monitoramento e acompanhamento dos alunos e alunas com necessidades educacionais especiais nas salas de aula das escolas regulares para orientação a professores, no processo de formação continuada que deve ser oferecida para aqueles e aquelas que já estão em serviço.

⁶⁷ GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido.** Novo Hamburgo: Feevale, 2003. p. 67

⁶⁸ ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre, 1998, p. 142

Resende e Fortes (2005, p. 12) afirmam que a formação pode ser compreendida

[...] como processo que ocorre ao longo da carreira e vida, principalmente articulada ao contexto de atuação profissional, num movimento de autoconhecimento e de conhecimento dos diversos fatores que interferem na docência. Aos poucos o professor vai assumindo posturas e desenvolvendo autonomia em contextos sócio-históricos que naturalmente sofrem constantes transformações e em velocidade que vem aumentando vertiginosamente em função da produção acelerada de conhecimentos.⁶⁹

É importante ressaltar que os profissionais da educação não podem se contentar apenas com a formação recebida na graduação. É necessário manter uma postura vigilante nos estudos e no acompanhamento das constantes transformações e mudanças que exige o processo de ensino aprendizagem, embora os ditames da sociedade capitalista ocasionem desvios nos seus princípios, como lembra Libâneo:

As instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial. De fato, [...] essas transformações [...] decorrem da conjugação de um conjunto de acontecimentos e processos que acabam por caracterizar novas realidades sociais, políticas, econômicas, culturais, geográficas.⁷⁰

É de fundamental importância que a formação continuada seja permanente e de acordo com a verificação da necessidade do aluno e da aluna, e para tal são disponibilizados pela Secretaria de Educação, suportes ao professor e a professora, tais como monitores de sala de aula e inspetores de higiene para acompanhamento dos alunos e alunas com necessidades especiais na higiene, decorrentes de sua condição física e/ou mental, procurando resguardar o direito da criança e do adolescente à integridade física e moral, protegendo-o de abusos sexuais ocasionais.

A educação de crianças, com necessidades educacionais especiais, é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de um apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel da família e dos pais deverá ser aprimorado por meio da provisão de informação necessária, em linguagem

⁶⁹ RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves; FORTES, Rodolfo Medeiros Cunha. Mudanças e inovações pedagógicas na formação continuada de docentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxumba. **Anais...** Caxambú: Anped, 2005. p. 12.

⁷⁰ LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

clara e simples, satisfazer sua necessidade de informação e de capacitação no atendimento aos filhos, é uma tarefa de singular importância, em contextos culturais, com escassa tradição de escolarização (Declaração de Salamanca- Princípio 59).⁷¹

Atualmente, encontram-se matriculados na Rede Regular de Ensino Estadual e Municipal, 54 alunos surdos, 12 alunos com síndrome de Down, 21 alunos com deficiência física, 78 alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, 15 alunos com deficiência visual (baixa visão), 05 alunos cegos, 23 alunos com deficiência intelectual, 19 alunos com distúrbio de comportamento, 09 alunos com hiperatividade diagnosticada, 10 alunos com autismo e 04 alunos com paralisia cerebral, 01 com altas habilidades/ superdotação.⁷²

Diante desse contexto, faz-se necessário um currículo orientado por um plano global que atenda as exigências das necessidades do alunado, com metodologias, saberes e habilidades profissionais diferenciadas propiciadas pelos Cursos de Formação Continuada que oportunize ao professorado de forma acadêmica e pedagógica reflexões e práticas consistentes que venham de encontro às condições diversas, chamado por Freire de “unidade na diversidade”⁷³ que leve a uma alteração na forma de se relacionar com os alunos e alunas, pela construção de uma sociedade que fala de paz, mas que, para tanto, antes dela e mesmo como seu pressuposto, faz justiça.⁷⁴

Embora a inclusão escolar seja uma prática recente, a escola já se democratizou em parte, abrindo-se a outros grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Sendo assim, é importante ressaltar a importância da formação inicial e continuada de professores e professoras, onde esses profissionais possam ter um novo olhar, e que essas formações passem a ser um compromisso dos Sistemas Educacionais e das Universidades. Onde tal mudança possa sinalizar como um dos caminhos para a inclusão se tornar real no cotidiano escolar. Como

⁷¹ DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/3Declacao_Salamanca.doc>. Acesso em: 17 set. 2018.

⁷² Dados fornecidos pela Coordenadoria Regional de Parintins – SEDUC/AM - Coordenação de Educação Especial, 2014.

⁷³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: paz e terra, 2005. p. 62.

⁷⁴ RIBEIRO, Vagno. **Aportes conceituais da dialética inclusão/exclusão**: novas possibilidades de convivência no espaço escolar. Vila Velha: Above publicações, 2013. p. 40.

afirma Morin para se reformar a instituição, é necessário reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições [...] ⁷⁵

3.2 DOCÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE PARINTINS

A história da Educação Especial no Município de Parintins tem sua gênese na década de 80, primeiro com a iniciativa da Diocese de Parintins, que, através de parceria com a então Unidade Educacional do Estado no Município, enviou para capacitação em Belém/PA, a professora Zilda Tavares cuja incumbência seria multiplicadora da formação para o corpo técnico da Secretaria de Educação.

Após a disseminação para profissionais da Secretaria de Educação lotados no município de Parintins, iniciou-se o atendimento educacional a 42 alunos e alunas surdos. Já em abril de 1982, ainda em condições precárias, iniciou suas atividades a Primeira Escola de Educação Especial Santa Izabel, (hoje Escola de Audiocomunicação “Pe. Paulo Manna”).

A partir de 1989, a Escola de Audiocomunicação Padre Paulo Manna, começou um trabalho de inclusão de alunos surdos em salas comuns do Ensino Regular na Escola Estadual Brandão de Amorim, trabalhando com professores e professoras itinerantes, que acompanhavam os alunos em sala de aula como tradutor/ intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Seguindo o modelo de educação implantado na capital, surge em 1984 um grupo de pessoas interessadas no atendimento dos portadores de deficiências no município de Parintins, implantando a Sociedade Pestalozzi de Parintins, passando a atender todos os tipos de deficiências, inclusive os alunos com cegueira e visão subnormal. Para o atendimento aos alunos com deficiência visual, (cegos) foi enviada para ser capacitada uma (01) professora no Instituto Benjamim Constant-IBC no Estado do Rio de Janeiro. ⁷⁶

Neste período, a Educação Especial se restringiu ao atendimento de alunos com necessidades especiais nas Escolas de Audiocomunicação Padre Paulo Manna, que atende aos educandos com surdez nas séries de 1ª a 4ª do Ensino Fundamental. A Associação Pestalozzi atende aos alunos e às alunas com

⁷⁵ MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001. p. 13

⁷⁶ Informações obtidas no documento intitulado “Histórico” da Escola de Educação Especial Glauber Viana Gonçalves Associação Pestalozzi de Parintins.

Síndrome de Down, cegueira e baixa visão através do Sistema Braille; também os alunos e alunas com paralisia cerebral e deficiências múltiplas, entre outros, e, com apoio, alguns deles em salas do ensino regular, contudo, sem uma política pública efetiva de inclusão social que garantisse os direitos individuais e coletivos no mundo do trabalho, saúde e educação e seu pleno desenvolvimento. Estas iniciativas de inclusão partiam das Escolas de Educação Especial.⁷⁷

O princípio democrático historicamente em construção tem por definição o convívio social, o respeito à diversidade e à construção do indivíduo para o “ser” e não mais para o “ter”. A escola pública brasileira caminha para a consolidação de uma educação que compreenda o educando como ser único, capaz e agente transformador de sua realidade, ao mesmo tempo em que prevê um princípio de “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.”⁷⁸

Visando ressignificar o espaço educacional, a política de inclusão social requer da sociedade civil um compromisso firme e da escola uma postura de reafirmação deste como espaço comum, dentro de um processo educacional voltado para o diferente, o aluno real, e não mais para o aluno ideal. A esse respeito, Omote (2004) lembra que há uma quantidade de argumentos infundados e inferiorizantes⁷⁹ que precisam ser desmistificados em relação à pessoa com necessidades educacionais especiais, a qual, muitas vezes, é rotulada e estigmatizada.

A ênfase dada na necessidade ou convivência, de estarem os deficientes e não deficientes juntos e realizarem juntos as atividades de aprendizagem escolar, que pode ser inegavelmente uma oportunidade privilegiada para ambas as partes, pode também levar algumas pessoas a interpretar, equivocadamente, e fazerem uma simplificação de conceitos tão ricos como a aprendizagem na diversidade.⁸⁰

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e

⁷⁷ Informações fornecidas pelas Escolas Especiais Paulo Manna e Glauber Viana faz parte do acervo da própria pesquisadora como Trabalho apresentado à Universidade do Estado do Amazonas - UEA na 1ª Turma de Gestão Escolar no Município de Parintins/AM

⁷⁸ ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. - 4. ed., rev. e atual. – Brasília : Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoascomdeficiencia.pdf>>. Acesso em 19 set. 2018.

⁷⁹ OMOTE, Sadao. **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004.

⁸⁰ OMOTE, Sadao. **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004. P.28.

serviços. A inclusão propõe a desigualdade de tratamento como meio de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular. Portanto, fazer valer o direito à educação para todos e todas não se limita a cumprir o que está estabelecido na lei e aplicá-la às situações discriminadoras. O assunto merece um entendimento mais profundo da questão de justiça, pois uma escola justa é desejável para todos e todas.⁸¹

Tomando-se como pressuposto esta ressignificação, garante-se o direito à educação, como um direito de todos e todas, visando o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.⁸²

3.3 O FAZER PEDAGÓGICO NAS DIFERENTES ÁREAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - BREVE CONCEITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA

No Brasil, adota-se a definição genérica da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual foi assinada pelo Brasil e mais 196 países, em março de 2007, aprovados em julho de 2008 pelo Decreto Legislativo nº 186 e promulgada em 25 de agosto de 2009 pelo Decreto Presidencial nº 6.949, que em seu artigo 1º estabelece:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.⁸³

É importante ressaltar que este documento oferece um novo paradigma na conceituação da deficiência, uma vez que, a partir de sua elaboração, a deficiência agora diz respeito à sociedade, que ainda abriga tantas barreiras arquitetônicas, tecnológicas, políticas, econômicas e, principalmente atitudinais.

⁸¹ MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.p. 63.

⁸² BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 17 set. 2018.

⁸³ BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, 24 de dezembro de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 17 set. 2018.

Diniz define como alunado com deficiência, aquele que apresenta necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes a sua idade, e, genericamente, são chamados de pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas.⁸⁴ Subdivide-se em:

- a) pessoas com deficiência mental, visual, auditiva ou física e com deficiências múltiplas;
- b) pessoas com transtornos globais do desenvolvimento (condutas típicas e altas habilidades (superdotação)).

Contudo, as pessoas têm limitações a serem superadas e potencialidades a serem estimuladas e desenvolvidas. Assim, se contar com um meio que promova o apoio para superar as dificuldades e potencializar as habilidades, se poderá alcançar uma melhor qualidade de vida, promovendo a acessibilidade da pessoa com deficiência, diminuindo a exclusão social e conquistar uma sociedade mais justa e solidária, na qual todos e todas possam usufruir dos recursos e dos direitos sociais de forma igualitária.

3.3.1 Deficiência Física

A deficiência física não pode ser considerada uma doença, pois a pessoa pode ter uma limitação de movimento, porém gozar de uma perfeita saúde. As deficiências físicas se caracterizam por problemas no sistema nervoso central ou no sistema locomotor, que levam ao mau funcionamento ou paralisia dos membros. Esta disfunção ou interrupção dos movimentos pode ser definida por paresia ou paralisia, de acordo com o grau de comprometimento dos movimentos, e pode afetar os membros inferiores (pernas), membros superiores (braços), ou ambos.⁸⁵ De forma mais simples, podemos definir as paresias como perdas parciais de

⁸⁴ DINIZ, Margareth. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios.** Belo-horizonte: Autêntica, 2012

⁸⁵ ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. - 4. ed., rev. e atual. – Brasília : Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoascomdeficiencia.pdf>>. Acesso em 19 set. 2018.

movimentos, força e coordenação, enquanto as paralisias tratam da perda total dos movimentos.

As causas da deficiência física variam entre fatores genéticos, agentes de infecção viral e bacteriana (como a meningite) fatores neonatais e traumas, principalmente as lesões medulares, normalmente associadas a acidentes de carro e trauma por arma de fogo. Os principais tipos de deficiência física são:

- a) paraplegia: paralisia total ou parcial dos membros inferiores;
- b) tetraplegia: paralisia total ou parcial do corpo. O grau da paralisia será dado pela altura da lesão na medula;
- c) hemiplegia: paralisia total ou parcial das funções de um lado do corpo;
- d) paralisia cerebral: paralisia associada a uma lesão no sistema nervoso central. Pode comprometer um ou mais membros do corpo e estar acompanhada de movimentos involuntários ou espasmos;
- e) amputação: perda de um ou mais membros do corpo.

Para que as pessoas com deficiência, e, principalmente, aquelas que são usuárias de cadeira de roda possam se movimentar, torna-se necessário que o ambiente escolar seja acessível, possibilitando o uso do mobiliário (cadeiras, mesas, bebedouros, equipamentos e outros), também as rampas de acesso para todas as dependências do prédio (entrada principal, salas de aula, biblioteca, sanitários, quadra, laboratórios, refeitório, etc.).

Ainda para facilitar o acesso são indicados:

- a) alargamento de portas (80 cm);
- b) sanitários adaptados com maior espaço para girar cadeira de rodas;
- c) pisos antiderrapantes;
- d) rampas com inclinação adequada (segundo as Normas da ABNT), com corrimãos e muretas para impedir que a cadeira caia;
- e) elevadores quando for possível, entre outros.

3.3.2 Deficiência Visual

A pessoa com deficiência visual, baixa visão ou cegueira terá a gravidade da deficiência associada ao local e à parte do olho afetada. Para enxergar, a pessoa

precisa de algumas estruturas oculares funcionando adequadamente, tais como a córnea, o cristalino, a pupila e a retina. A luz passa pela pupila e é captada pela retina. O cristalino, uma espécie de lente atrás da pupila, focaliza a luz e projeta a imagem na retina, que irá transmitir a informação ao cérebro para ser interpretada. Quando ocorre qualquer problema em uma dessas estruturas, surgem as dificuldades em enxergar. Algumas podem ser corrigidas com o uso de lentes corretivas (o foco é melhorado), outras com cirurgia ou com tratamento medicamentoso. Porém, em alguns casos a perda da visão total ou parcial é definitiva.⁸⁶

A deficiência visual também é classificada pelo nível de gravidade e de comprometimento da visão. Os casos mais leves e moderados são chamados de baixa visão, no qual a pessoa enxerga muito pouco e com dificuldade; e os casos mais severos são chamados de cegueira, no qual a pessoa não enxerga absolutamente nada.

Faz parte do auxílio à pessoa cega ou baixa visão o uso de guia (bengala utilizada para reconhecer obstáculos e degraus, por exemplo), cão guia, sistema Braille de leitura e escrita, *audiobook*, áudio descrição (em eventos e espaços culturais) e softwares adaptados de leitura de tela entre outros.

3.3.3 Deficiência Auditiva

A deficiência auditiva pode ser caracterizada pela redução ou ausência da capacidade de ouvir determinados sons. Pode ser classificada em escalas que são caracterizadas como leve, moderada, severa e profunda.⁸⁷ Sua influência na vida do indivíduo será determinada não só pelo grau da deficiência, mas também pelo momento de vida em que ela surgiu, se no nascimento, na primeira infância ou no período pré-linguístico.

⁸⁶ ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. - 4. ed., rev. e atual. – Brasília : Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoascomdeficiencia.pdf>>. Acesso em 19 set. 2018..

⁸⁷ GALUCH, Marília Ballanda; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. (Org.) **Aprendizagem e desenvolvimento: intervenção pedagógica para pessoa com deficiência sensorial auditiva**. Maringá: [s.n.] 2008, p. 28.

Pode ocorrer prejuízo na aquisição da linguagem oral, dependendo do grau de deficiência e do momento em que ela aparece (pré-linguístico), e a criança pode ser, de acordo com a vontade da família e da própria criança, educada na língua de sinais (LIBRAS), além da língua portuguesa.

O acompanhamento com fonoaudiólogos pode facilitar na aquisição da linguagem oral da pessoa com deficiência auditiva, porém, não existe a garantia de sucesso no tratamento. Vale lembrar que a pessoa surda não é muda: sua dificuldade está em ouvir e sua capacidade de falar será comprometida pela deficiência auditiva. A severidade desta deficiência está associada ao momento de surgimento, se antes da aquisição da linguagem ou após esse período.

Existem alguns métodos de ensino adaptados que facilitam a comunicação e a interação das pessoas com deficiência auditiva e o meio em que vivem, como o método oralista e o gestualista. Alguns profissionais que atuam nessa área desenvolvem o método global, que agrega os dois já citados com o método sensorial, e ajuda na percepção das vibrações do meio social, facilitando a identificação de sinais e situações, como por exemplo, a campainha da casa que faz vibrar as paredes.

3.3.4 Surdocegueira

É uma deficiência única que apresenta, concomitantemente, a perda da visão e a perda da audição.⁸⁸ Pode ser congênita ou adquirida ao longo da vida. As pessoas com surdocegueira podem apresentar diferentes necessidades, uma vez que podem ter baixa visão e não ouvir nada: nenhuma visão e um resquício de audição; não pode ouvir e enxergar absolutamente nada.

Segundo Maia, quanto ao funcionamento há os surdocegos que conseguem ter uma vida com muita independência: são os considerados de alto nível. Aqueles que conseguem apenas realizar atividades funcionais, como as atividades cotidianas, são os de nível médio, e aqueles que apresentam muitas dificuldades

⁸⁸ COSTA, Maria Piedade Resende da; CADER- NASCIMENTO, F. A. A.A. Sistema alternativo de comunicação com surdocegos. In: NUNES, Leila R. d'O. de P.; PELOSI, Miryam B.; GOMES, Márcia R.. (Org.). **Retrato da comunicação alternativa no Brasil: relatos de pesquisa**. Rio de Janeiro: Estúdio Gráfico e Papéis, 2007. p. 204.

para realizar as atividades funcionais e precisam de ajuda contínua, até mesmo no autocuidado, são os considerados de baixo nível.⁸⁹

Em cada caso, a pessoa com surdocegueira deve desenvolver formas de comunicação alternativas, como o alfabeto datilológico (letras do alfabeto que se formam pelas posições dos dedos sobre as mãos) ou a Tadoma, que consiste na percepção por meio das mãos na boca de quem fala para interpretar a vibração dos sons de cada palavra. Os surdocegos podem fazer uso de guia intérprete para sua interação com as pessoas e o ambiente a sua volta.

3.3.5 Deficiência múltipla

É a associação de duas ou mais deficiências descritas anteriormente, podendo ser: deficiência intelectual associada à deficiência física; deficiência auditiva associada à deficiência física e intelectual ou deficiência visual associada à paralisia cerebral.⁹⁰

Nestes casos, será sempre preciso apurar o grau de comprometimento em cada uma das deficiências para que sejam verificadas as barreiras encontradas pela pessoa e sua família, bem como os suportes que serão necessários para seu desenvolvimento, sua inclusão e emancipação.

Considerando que o desenvolvimento humano é uma construção de natureza social, que ocorre em contato com o outro, torna-se necessário que o aluno com deficiência múltipla conviva com experiências positivas, com formas adequadas de comunicação e interação, com ajudas e trocas sociais diferenciadas, com situações de aprendizagem desafiadoras, como formular escolhas, pensar, resolver problemas, expressar sentimentos, desejos e tomar iniciativas.

A maior parte desses alunos não apresenta linguagem verbal, mas pode se comunicar por gestos, olhar, movimentos corporais mínimos, sinais, objetos e símbolos. No processo de desenvolvimento, a criança com deficiência múltipla pode

⁸⁹ MAIA, Shirley Rodrigues. A educação do surdocego: diretrizes básicas para pessoas não especializadas. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 4. 2007. Londrina. **Anais...** Londrina, 2007. Disponível em: <http://www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/179.htm>. Acesso em: 22 set. 2018..

⁹⁰ FONSECA, Vitor. **Educação Especial**: programa de estimulação precoce: uma introdução às ideias de Feurstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 102.

necessitar da mediação de professores e pais, que promovam estratégias de ação e de pensamento, capazes de favorecer e potencializar sua aprendizagem.

3.3.6 Deficiência Intelectual

Até meados da década passada, a Deficiência Intelectual era mais conhecida como Retardo Mental, classificação médica utilizada até hoje para descrever pessoas com Deficiência Intelectual. A partir da Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, promovida pela Organização Pan-americana de Saúde e pela Organização Mundial de Saúde, em 2004, convencionou-se alterar esta nomenclatura, pois além de carregar o peso da palavra “retardo”, causava certa confusão na distinção entre Doença Mental e Retardo Mental. Institui-se, a partir da Declaração de Montreal, resultante da citada Conferência, a terminologia “Deficiência Intelectual”.

O Brasil não possui sua própria definição de Deficiência Intelectual e utiliza a definição da AAIDD - *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (Associação Americana de Deficiências Intelectual e de Desenvolvimento), quando necessário.

Segundo a definição da AAIDD, a Deficiência Intelectual é caracterizada por uma limitação significativa no funcionamento intelectual e nos comportamentos adaptativos expressos nas questões conceituais, sociais, e atividades de vida prática. Este funcionamento origina-se antes dos 18 anos.⁹¹

A Deficiência Intelectual se refere a um funcionamento intelectual inferior à média (medida pelo Quociente de Inteligência – QI), associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas destas habilidades, que são: comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde, segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho.

Sendo assim, pode-se compreender que uma das formas de classificar e diagnosticar uma pessoa com Deficiência Intelectual é observando a presença de

⁹¹ DELA-ROSA, V. A. Etiologia e prevenção da deficiência intelectual. In: RIBEIRO, M. J. L.; DELA-ROSA, V. A. (Org.). **Laboratório temático de inclusão digital diversidade: teoria e experiência**. Maringá, PR: EDUEM, 2010, P. 25.

um funcionamento mental geral abaixo da média, associado ao comprometimento nas habilidades citadas acima.

Contudo, não se pode deixar de considerar a individualidade do sujeito e o contexto no qual está inserido: sua família, sua escola e sua comunidade; valendo observar ainda quais recursos estão disponíveis, como transporte, saúde, lazer, habitação, esporte e educação para o desenvolvimento de tais habilidades e seu uso.

As causas da Deficiência Intelectual são muitas e estima-se que 80% das deficiências tenham causas associadas à pobreza e condições inadequadas de vida. Elas podem ocorrer em três momentos distintos na história do indivíduo, a saber:

- a) pré-natais: alterações genéticas, malformações, uso de remédios, álcool e drogas pela gestante, doenças infecciosas (como rubéola e toxoplasmose), desnutrição materna;
- b) perinatais – traumas no parto, hipóxia ou anóxia, prematuridade e baixo peso, icterícia grave, incompatibilidade de fator RH;
- c) pós-natais – desnutrição grave, infecções (como meningite e sarampo), intoxicação por chumbo, remédios ou produtos químicos, acidentes (trânsito, afogamentos, quedas, etc.) e outras doenças como neurocisticercose.

O diagnóstico de Deficiência Intelectual (DI) deve, preferencialmente, ser realizado por uma equipe multiprofissional. Esta deverá avaliar os três níveis básicos do universo humano: o corpo biológico, o psicológico (comportamental, cognitivo e afetivo) e o social. Quanto antes for realizado o diagnóstico de DI melhor será a intervenção, diminuindo os riscos e as barreiras, oferecendo a oportunidade de inclusão social e escolar e de desenvolvimento da pessoa com Deficiência Intelectual, investindo em suas potencialidades e capacidades, melhora na qualidade de vida, aumentando a independência e a autonomia.

Quando se fala em Deficiência Intelectual, é muito comum a confusão com doença mental. São diagnósticos diferentes, com etiologia, sintomas e tratamentos bem distintos. Na doença mental, existem alterações do funcionamento psíquico, com mudanças de percepção da realidade, alienação, labilidade emocional, paranoia, embotamento afetivo, alucinação, etc., além de tratamento específico com

associação de fármacos e psicoterapia visando a melhoria dos sintomas e, em alguns casos, a cura.

Na Deficiência Intelectual, o que existe é a dificuldade de compreender e interpretar o mundo, principalmente, nos aspectos mais abstratos, e não existe um tratamento visando à cura, nem medicações que diminuam a deficiência. O acompanhamento é feito em serviço de estimulação, de preferência em equipe multidisciplinar com acompanhamento educacional, social e de saúde, que visam diminuir barreiras e oferecer suporte, favorecendo assim a inclusão social da pessoa.

Na escola também é muito importante que a interação do aluno da aluna com seus pares na classe comum faça dele um agente participativo que contribua ativamente para a construção de um saber compartilhado, portanto sua participação não deve ser negligenciada.

Segundo Vygotsky, há uma relação de dependência entre o desenvolvimento do ser humano e o aprendizado realizado num determinado grupo social⁹². O desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento. Na concepção de Vygotsky, a criança com deficiência deve ser compreendida numa perspectiva qualitativa e não como uma variação quantitativa da criança sem deficiência⁹³. As relações sociais estabelecidas com essa criança deverão, necessariamente, considerá-la como uma pessoa ativa, interativa e capaz de aprender.

3.3.7 Transtornos globais do desenvolvimento

O conceito de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) surge no final dos anos 60, derivado especialmente aos trabalhos de M. Rutter e D. Cohen. Eles traduzem a compreensão do autismo como um transtorno do desenvolvimento, explicado e descrito como um conjunto de transtornos qualitativos de funções envolvidas no desenvolvimento humano, tendo maior incidência em sujeitos do sexo

⁹² VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pedagogia psicológica**. São Paulo: Martins fontes, 1999.

⁹³ VYGOTSKI, Lev. Semyonovich. **Fundamentos de defectologia**. Madri: Visor, 1997.

masculino, e no caso da Síndrome de Rett, espectro do autismo, também classificada por TGD, a incidência é somente no sexo feminino.⁹⁴

O CID-10 enquadra o autismo como psicose, definindo como casos em que há “(a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo”, e afirma: “Os quadros que compõem o espectro autista caracterizam-se pela tríade de impedimentos graves e crônicos nas áreas de interação social, comunicação verbal e não verbal”.⁹⁵

A inclusão de alunos e alunas com TGD nas escolas regulares tem causado grande impacto nos profissionais da educação, quando se deparam com as reações dessas crianças e adolescentes que, tanto quanto os professores e professoras, estão diante de uma experiência nova.

Mediante as dificuldades iniciais, as escolas devem recorrer a todo tipo de tentativa de acolhimento ao aluno e a aluna. Existem vários métodos que visam proporcionar ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), dentro de suas potencialidades, o desenvolvimento de independência, facilitando, assim, o seu convívio com o meio que o cerca. A estrutura, a organização, a previsibilidade e a comunicação visual, geralmente, fazem parte desses métodos: TEACCH⁹⁶, ABA⁹⁷, o Currículo funcional e Atendimentos complementares.

O currículo funcional tem sido bastante considerado no atendimento ao autista, desenvolvido por Judith M. Leblanc e Liliana Mayo. Este currículo tem como meta principal oferecer às pessoas com dificuldade significativa de dependência um programa de educação individualizado⁹⁸. O objetivo é ajudá-las a ter uma vida mais

⁹⁴ GADIA, Carlos. A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T.; Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**. v. 80, n. 2, suppl., pp. 83-94, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0021-75572004000300011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 18 set. 2018.

⁹⁵ CID-10 **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a saúde**. 1995. p. 125-146. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm>>. Acesso em: 18 set. 2018.

⁹⁶ O método TEACCH criado por Eric Schopler por volta de 1966, nos Estados Unidos, é um programa dirigido para o tratamento e educação de crianças autistas e com perturbações correlatas da comunicação. Está pautado na observação dos comportamentos de crianças autistas em diferentes lugares e diferentes estímulos, e tem a participação dos pais como elemento essencial na avaliação e interação.

⁹⁷ ABA – Análise Aplicada do Comportamento: O tratamento comportamental analítico do autismo visa desenvolver no aluno, por etapas, habilidades que ele não possui. Cada habilidade é aplicada, em geral, em esquema individual, inicialmente apresentando-a associada a uma indicação ou instrução.

⁹⁸ PEETERS, Theo. **Autismo: entendimento teórico e intervenção educacional**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1998.

feliz e produtiva, com respeito às suas capacidades individuais, oportunizando independência, produtividade e felicidade. Como também, outras formas de atendimento, são indicadas a psicoterapia, fonoaudiologia, equoterapia e outros, que auxiliam e dão suporte ao atendimento educacional.⁹⁹

Diante disso, tendo em vista algumas informações arroladas anteriormente, objetiva-se listar alguns procedimentos que podem ser efetuados por educadores quando do atendimento de alunos e alunas autistas, visando auxiliar no tratamento e promover a inclusão de tais alunos:

- a) -incentivar a participação em atividades coletivas, visando evitar que se isolem em seu próprio mundo, buscando uma maior socialização e valorizando sempre que houver esta integração;
- b) -conhecer a linguagem utilizada pela criança em seu ambiente familiar, manter uma relação próxima e integrada com a família, estimulando a comunicação por meio da linguagem oral com uso de termos claros e objetivos;
- c) -respeitar a necessidade de rotina que proporciona situações mais confortáveis, ao mesmo tempo, oferecer atividades diversas, apresentando outras, auxiliando no rompimento da repetição e estereotipia;
- d) -buscar o contato visual, olhando para os olhos dele ou dela e chamando-o a olhar para os olhos do outro, favorecendo a interação e o estabelecimento de vínculos;
- e) -estimular o contato físico, mesmo sabendo que é uma dificuldade para o autista, devendo ser estimulado de maneira carinhosa e não invasiva;
- f) -reprimir comportamentos auto e hetero agressivos quando ocorrerem, de maneira incisiva e firme, mas carinhosa e acolhedora;
- g) -propiciar atividades que envolvam elementos do mundo ao seu redor (plantas, animais, chuva, sol etc.), visando facilitar a diferenciação entre o eu e o outro;
- h) -incluir músicas associando-as a momentos específicos da rotina da escola como a hora do lanche, da pintura, da higiene;

⁹⁹ PARÁ, 1988 *apud* UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **PROFORMAR**: Teoria e prática da educação especial. Manaus: UEA Edições, 2007. P. 93.

- i) -utilizar atividades que envolvem o desenho de seu corpo (contornos e preenchimento posterior), com o uso de tinta e pincel ou os próprios dedos, lápis de cor ou de cera, adequando à faixa etária, quando menores 4-5 anos: pincéis e lápis mais grossos, quando maiores podem ser finos. O desenho tem funções importantes no desenvolvimento cognitivo e afetivo do ser humano; pode e deve ser utilizado como recurso pedagógico pelo professor;
- j) -oferecer atividades de encaixar, empilhar, rosquear, montar, que auxiliem no aperfeiçoamento da habilidade psicomotora, comprometida nos sujeitos autistas.¹⁰⁰

Contudo, percebe-se que o atendimento ao autista necessita que o educador e a educadora tenham um conhecimento básico sobre suas manifestações sintomatológicas, a fim de que se ofereçam atividades que o auxiliem no processo de estabelecimento de vínculos afetivos e que permita terem uma vida social.

¹⁰⁰ CAMARGO, Janira Siqueira. O papel do desenho no desenvolvimento infantil. In: CAMARGO, Janira Siqueira; ROSIN, Sheila Maria. (org.). **Psicologia e educação**: compartilhando saberes. Maringá: Eduem, 2005. p. 68-84.

3.3.8 Hiperatividade

As primeiras referências aos transtornos hipercinéticos na literatura médica aparecem na metade do século XIX. Entretanto, somente no início do século XX, começou-se a descrever o quadro clínico de uma maneira sistemática.

Na década de 1940, falava-se em lesão cerebral mínima. A partir de 1962, passou-se a utilizar o termo disfunção cerebral mínima, reconhecendo-se que as alterações características da patologia se relacionam mais às disfunções em vias nervosas do que propriamente a lesões nas mesmas. Na década de 80, com o surgimento da terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DMS-III), cunhou-se o termo Distúrbio do Déficit de Atenção, que podia ou não ser acompanhado de hiperatividade, mas como continuou o debate, em 1987, com a organização do DMS-IV, voltou-se a dar maior ênfase à hiperatividade, modificando o nome da patologia para distúrbio de hiperatividade com déficit de atenção. Em 1994, o pêndulo voltou-se para o centro e a patologia passou a ser designada Distúrbio de Déficit de Atenção e Hiperatividade.¹⁰¹

Atualmente na nomenclatura brasileira mais recente, é utilizado o termo Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em vez de distúrbio. Estudos revelam que os aspectos genéticos são significantes na ocorrência da referida patologia, principalmente, entre os meninos; pesquisas mostram que 20% dos pais e mães 21% dos irmãos e irmãs de crianças com TDAH também eram acometidos por esta afecção. Embora não apresente características físicas, a sintomatologia tem início antes dos 7 anos de idade. Os marcos desse quadro são desatenção, impulsividade e hiperatividade.

Além dessas características, podem ser acrescentadas as “[...] dificuldades de conduta e/ou de problemas de aprendizado associados a discretos desvios de funcionamento do sistema nervoso central”.¹⁰² Cabe, portanto, à família ter uma rotina organizada, com horários mais rígidos e com atividades semanais da criança. A escola deve se adaptar mais às novas gerações propiciando atividades que mexam com vários sentidos ao mesmo tempo.

Algumas sugestões para professores trabalharem com crianças com TDAH:

¹⁰¹ UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **PROFORMAR**: Teoria e prática da educação especial. Manaus: UEA Edições, 2007, p. 19-20, p. 106.

¹⁰² PETRY, Arlete dos Santos. **Hiperatividade**. Porto Alegre: Revista do Professor, 1999.

- a) criar regras preestabelecidas e deixar em algum lugar visível para a criança;
- b) elogiar sempre que possível;
- c) pedir sugestões de aprendizagem;
- d) elaborar um planejamento flexível;
- e) ouvir a criança sobre os seus progressos e dificuldades;
- f) usar linguagem simples;
- g) ter uma boa comunicação com os pais;
- h) propiciar a aprendizagem por meio de jogos.¹⁰³

O professor e a professora devem se preocupar também em manter um trabalho constante e previsível, planejando as atividades e tarefas que serão desenvolvidas no início da aula, dividindo as tarefas grandes em várias tarefas pequenas, promovendo jogos, usando muitas cores e estimular a criança a ler em voz alta.

3.3.9 Altas Habilidades/ Superdotação

Os alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes; também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse¹⁰⁴.

Goulart diz que existem diferentes termos para referir àquelas pessoas que se destacam pelas altas capacidades e habilidades que possuem. Para a autora os termos mais frequentemente empregados são: “[...] ‘mais capazes’, ‘talentosos’, ‘capacidade elevada’ ou ainda ‘bem dotados’, expressão introduzida por Helena Antipoff, na década de 30, e preferida por seus alunos e seguidores”¹⁰⁵ Na

¹⁰³ ROHDE, Luís Augusto. **Transtorno do déficit de atenção/hiperatividade**: o que é? Como ajudar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. P. 108.

¹⁰⁴ BRASIL. Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 03. mai. 2010.

¹⁰⁵ GOULART, Èrika Araújo. **A mediação cultural e o papel do professor**: contribuições de Reuven Feuerstein para o ensino de crianças com necessidades especiais. 2000. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

legislação brasileira, desde 1971, tem sido empregado o termo superdotado, que nos documentos atuais aparece modificado para altas habilidades/superdotação.

Historicamente, os alunos e alunas com altas habilidades/superdotação não encontraram obstáculos no acesso à escola, porém não eram compreendidos em suas necessidades educacionais em salas do ensino comum, seja pela falta de materiais adequados, de formação e apoio aos professores e professoras para lidar com as diferenças. No entanto, muitos deles passavam despercebidos na escola comum, fato este que contribuiu para o surgimento de uma forma diferente de avaliar não mais centrada na concepção de inteligência restrita com instrumentos. A partir de uma concepção centrada no desempenho acadêmico, linguístico e lógico-matemático, desconsiderando no processo de avaliação as habilidades diversas, a exemplo daquelas relacionadas às soluções de problemas do cotidiano.

Atualmente, com o desenvolvimento das ciências, com a contribuição dos recursos midiáticos, tem sido possível vislumbrar o fortalecimento de um novo paradigma nessa sociedade excludente e preconceituosa em que vivemos: o da diversidade. Entretanto, sabe-se que diferentes fatores concorrem para esse processo e, portanto, uma proposta de atendimento educacional voltada ao desenvolvimento de crianças ou jovens com altas habilidades é apenas um dos passos a serem tomados pela instituição escolar com vistas a um desenvolvimento integral.¹⁰⁶

Cabe salientar, a necessidade de organização do ensino, já nos anos iniciais da escolarização e que possa ser direcionada para o incentivo da investigação científica e da produção criativa, “[...] uma vez que a criança desde a mais tenra idade tem curiosidade e desejos de conhecer, isso visando à aprendizagem de conteúdos científicos que ultrapassem o mínimo estabelecido para o nível escolar em que esses alunos se encontram.”¹⁰⁷, sem se desvincular, porém, da educação comum, objetivada no Projeto Político Pedagógico da escola.

É importante ressaltar que muitos mitos em relação às crianças mais talentosas foram superados mediante a realização e divulgação de pesquisas. Dentre os mitos mais recorrentes destacam-se a crença de que elas não necessitam

¹⁰⁶ GOULART, Èrika Araújo. **A Mediação cultural e o papel do professor**: contribuições de Reuven Feuerstein para o ensino de crianças com necessidades especiais. 2000. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. p.45.

¹⁰⁷ FARIA, Ana Lúcia G. **Educação Pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

de ajuda para se desenvolverem; que seriam fisicamente fracas e emocionalmente instáveis; o talento que possuem desapareceria e, portanto, a criança não permaneceria produtiva na vida adulta. O indivíduo nasceria com certas características que não se modificariam e, desta forma, não teriam sua potencialidade nem melhorada nem piorada.¹⁰⁸

Tal abordagem leva a crer que a escola, sem dúvida alguma, pode desempenhar um papel fundamental junto aos alunos talentosos, em sua identificação e no desenvolvimento de projetos educacionais que atendam suas necessidades e contribuam para a promoção de suas potencialidades e habilidades. Mas, para isso ela precisa descobrir e se dedicar a estes alunos. Guenther ([200-])¹⁰⁹ destaca alguns indícios que podem ser percebidos pelo professor ao longo do processo escolar: 1) sinais de produção superior ao esperado para sua faixa etária e desenvolvimento; 2) produção duvidosa, a qual demonstra que os educandos são capazes de fazer melhor ou ter uma produção original e criativa em áreas que não sejam as curriculares; 3) interesse e atração por atividades que os mantém concentrados por longos tempos; rejeições e fugas de atividades para executar outras de seu maior interesse; 4) postura e posicionamento pessoal expresso em ideias, ações e atitudes em diversas situações escolares.

Ao considerar esses dados, como alerta Freitas, apenas a formação docente não é suficiente para promover o desenvolvimento da criatividade e das capacidades individuais uma vez que outros fatores concorrem para esse processo. Dentre estes fatores, a autora aponta a necessidade de um currículo apropriado e flexível que viabilize a utilização de práticas pedagógicas diversificadas. Considerando ainda que o envolvimento da comunidade escolar e da família é imprescindível para que se estabeleça um atendimento educacional articulado e coerente.¹¹⁰

Para isto, o professor e a professora precisa ter uma postura de facilitador e facilitadora do processo de aprendizagem, acreditando que a criatividade não é privilégio de algumas pessoas, mas uma habilidade que pode ser desenvolvida no decorrer do processo educacional da criança no qual o professor e a professora têm

¹⁰⁸ GUENTHER, Zenita Cunha. **Capacidade e talento**: um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006.

¹⁰⁹ GUENTHER, Zenita Cunha. **Educação de bem dotados e talentosos**: alguns conceitos básicos. [200-]. Disponível em: http://www.ibi.pro.br/artigos/edu_superdotados.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

¹¹⁰ FREITAS, Soraia Napoleão. **Formação de professores: superdotação/ altas habilidades/talento**: relato de experiência com vistas à formação docente. Brasília: MEC, SEESP, 2005. p. 55.

um papel diferenciado. Como aponta Vygotsky ¹¹¹, é importante que se crie na escola um espaço maior para a utilização da imaginação, da fantasia e do jogo imaginário e dramático. Podem fazer parte deste contexto: a criação teatral ou dramatização, o desenho e as artes plásticas, o jogo e a brincadeira, a criação literária.

Neste cenário, Parintins se destaca por poder proporcionar aos seus habitantes uma educação de qualidade dispondo de 21 escolas estaduais que atendem Ensino Fundamental e Médio, 30 escolas municipais na Zona Urbana, sendo 13 Centros Educacionais Infantis, 16 escolas do Ensino Fundamental e 01 escola na Unidade Prisional de Parintins. Já a zona rural possui 143 escolas, divididas geograficamente em áreas de várzea (32 escolas) e área de terra firme (111 escolas), que atendem desde o Ensino Infantil, Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena.

¹¹¹ VYGOTSKY, Lev. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

4 FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Brasileira ao longo de sua trajetória traz em seu bojo um modelo de educação jesuítica, que sustentou por muitos anos as bases da educação. Dentre as propostas educacionais brasileiras, destaca-se a importância da formação dos profissionais da educação para superação do modelo jesuítico, passando a considerar esta modalidade como apenas um dos fatores determinantes da qualidade do ensino ministrado no Brasil, enfatizando-se não ser o único.

É importante ressaltar o processo de socialização humana, destacando a sua inerente formação de educadores e educadoras. Ao longo da trajetória e da natureza das especialidades do processo de formação docente, nota-se baixa qualidade para um futuro processo de qualificação para o magistério, tendo em vista um círculo vicioso que se atribui à baixa qualidade de formação do futuro professor e professora, que acabam sendo responsabilizados pela continuidade do comprometimento da qualidade do ensino ministrado pelos sistemas educacionais brasileiros¹¹².

Para Anfofe, o capital cultural adquirido na escolarização primária também merece destaque, pois é um dos determinantes do sucesso ou insucesso escolar das crianças e, por conseguinte, repercutirá no processo de qualificação docente, caso seja essa a futura opção profissional de um estudante da Educação Básica. A escolarização como processo de formação docente inicial e suas implicações, destaca que “[...] toda escola é uma oficina de formação de professores.”¹¹³, à medida que os métodos de ensino não são separados dos conteúdos no processo de aprendizagem.

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem assim autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento¹¹⁴

¹¹² LIBÂNIO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003, p.17

¹¹³ ANFOBE, **Políticas públicas de formação dos professores da educação: desafios para as instituições de ensino superior**. Brasília: [s.n.], 2004.

¹¹⁴ TARDIFF, Maurice; RAYMOND, Douglas. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, ano 21, n. 73, dez. 2000, p. 73.

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES PARA INCLUSÃO

Pensando nessa perspectiva, é possível acolher a todos os alunos e alunas, independentemente de suas diferenças e necessidades, mas ao mesmo tempo, é necessário considerar esses aspectos específicos, possibilitando que todos e todas possam estar no ambiente escolar aprendendo e construindo conhecimentos. Para tanto, a formação de professores e professoras encontra-se em profundas mudanças tanto do ponto de vista de conceitos e valores como de práticas. Portanto, o papel do professor e da professora hoje vem mudando, senão na essencial tarefa de educar, pelo menos na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem e formação que se tornou permanentemente necessária.¹¹⁵

Todos os docentes têm que ter conhecimentos básicos teórico-práticos em relação à atenção a diversidade, a adaptação do currículo, a evolução diferenciada e às necessidades educacionais mais relevantes, associadas a diferentes tipos de deficiência, situações sociais ou culturais.¹¹⁶

A Secretaria Municipal de Educação de Parintins – SEMED em cumprimento ao termo de adesão firmado pelo município junto ao Ministério da Educação – MEC, no ano de 2003, realizou o 1º Seminário de Educação Inclusiva: direito à diversidade, com a participação de 428 professores e professoras; em 2004, no 2º Seminário de Formação de Gestores e Educadores em Educação Inclusiva, foram capacitados 536 educadores e educadoras, num total de 964 educadores e educadoras do Município de Parintins e área de abrangência.¹¹⁷

De acordo com o levantamento recente realizado entre professores e professoras, uma das maiores dificuldades desses profissionais é como trabalhar os conteúdos curriculares e como avaliar os alunos e alunas com N.E.E¹¹⁸. Diante desse fato é que a equipe de Educação Inclusiva da Secretaria de Educação decidiu organizar cursos de formação continuada, através da Escola de Formação Permanente, bem como a realização de oficinas pedagógicas no intuito de contribuir

¹¹⁵ IBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011, p. 109.

¹¹⁶ GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. **Inclusão**: um desafio para os sistemas educacionais. Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC/SEESP, 2005. p. 7-14.

¹¹⁷ Todo esse processo teve participação efetiva da própria pesquisadora em acervo pessoal

¹¹⁸ Alunos com N.E.E “alunos com Necessidades Educacionais Especiais”

para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que atenda às necessidades existentes.

Em 2007, participaram do Curso de Formação Continuada Saberes e Práticas da Inclusão: Ensino Fundamental, 58 professores e professoras da Área Urbana e no mesmo curso foram atendidos 40 educadores e educadoras da Zona Rural. No mesmo ano de 2007, foi realizado o Curso de Formação Continuada Saberes e Práticas da Inclusão: Educação Infantil, com 40 educadores e educadoras dos Centros Educacionais Infantis da Área Urbana.

No ano de 2008, foi realizado o primeiro Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para 10 professores e professoras multiplicadores, oferecido pela Universidade Federal do Ceará em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Em 2009, aconteceu o 1º Seminário de AEE em todas as áreas de deficiências, para 60 professores e professoras envolvendo os que tinham alunos com deficiência inclusos em suas salas e os professores e professoras das Salas de Recursos Multifuncionais. A partir daí, é importante ressaltar que essas formações acontecem todos os anos, tendo em vista o compromisso e a parceria estabelecida entre a Secretaria de Educação do Município e o Ministério da Educação, Parintins é município polo. A partir de então, observa-se um constante crescimento na oferta de cursos de aperfeiçoamento e Formação Continuada para professores e professoras em nível nacional via MEC. No último Censo Escolar INEP, apenas 4,9% dos professores da Educação Básica tem formação em Educação Especial e dos que atuam no AEE, apenas 42,1%, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento.¹¹⁹

4.2 EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹²⁰ prevê que os espaços escolares devem disponibilizar, entre as atividades de atendimento especializado, o enriquecimento curricular com o serviço

¹¹⁹ INEP. **Censo Escolar 2016**. 2016. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/microdados/micro_censo_escolar_2016.zip> Acesso em: 05 maio 2017.

¹²⁰ BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 03 mai. 2010.

de tecnologia assistiva (TA)¹²¹, que, segundo Bersch e Pelosi, “[...] deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedido por circunstância.”¹²². Assim, o Atendimento Educacional Especializado pode fazer uso das seguintes modalidades da Tecnologia Assistiva, visando à realização de tarefas acadêmicas e a adequação do espaço escolar.

- a) uso da comunicação aumentativa e alternativa, para atender as necessidades dos educandos com dificuldades de fala e de escrita;
- b) adequação dos materiais didático-pedagógicos às necessidades dos educandos, tais como engrossadores de lápis, quadro magnético com letras com ímã fixado, tesouras adaptadas, entre outros;
- c) desenvolvimento de projetos em parceria com profissionais da arquitetura, engenharia, técnicos em edificações para promover a acessibilidade arquitetônica;
- d) adequação de recursos de informática: teclado, mouse, ponteira de cabeça, programas especiais, acionadores, entre outros;
- e) uso de mobiliário adequado conforme especificações de especialistas na área: mesas, cadeiras, quadro, entre outros, bem como os recursos de auxílio à mobilidade: cadeiras de roda, andadores, entre outros.

Entre as práticas pedagógicas e as formas de organização da escola em seu dia a dia, em muitas situações, é necessário ser flexível na utilização do espaço físico, materiais e equipamentos, na organização e reorganização de grupos de trabalho, na estruturação de planejamento, em processos de avaliação. Enfim, a intervenção pedagógica promovida pelo professor pode contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas (imaginação, atenção e memória voluntárias, percepção, generalização e abstração) capazes de conduzir um ensino orientado para a solução de problemas e da preparação do aluno para a produção

¹²¹ (TA) Tecnologia Assistiva são recursos utilizados por pessoas com deficiência para o aumento da autonomia no contexto escolar.

¹²² BERSCH, Rita; PELOSI, Miryam Bonadio. **Tecnologia Assistiva**: recursos de acessibilidade ao computador. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

do conhecimento e à busca de soluções criativas e inovadoras, transformando as práticas pedagógicas cada vez mais inclusivas.¹²³

Nesse aspecto, a deficiência não é fator impeditivo do desenvolvimento e sim, o que implica em tal condição, são as vias diferentes para ocorrer o desenvolvimento. “O aluno terá acesso aos mesmos conteúdos que qualquer outra criança, mas por caminhos diferentes [...]”¹²⁴ daqueles realizados pelos demais, terá oportunidade, como qualquer outro indivíduo, de passar do desenvolvimento primitivo ao cultural, pois o princípio de desenvolvimento cognitivo e da personalidade é o mesmo para a criança com ou sem deficiência.

4.3 ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS MUDANÇAS/PERSPECTIVAS

O objetivo da pesquisa me encaminhou a uma pesquisa bibliográfica e documental com intuito de levantar um conhecimento disponível sobre teorias, a fim de analisar, produzir ou explicar um objeto que está sendo investigado, e capaz de atender aos objetivos. Meu interesse foi investigar as práticas pedagógicas na construção da escola inclusiva, sua trajetória, no seu contexto social, a partir de percepções e das condições que rodeiam.

A escolha da escola se deu pelo fato de ser a instituição em que trabalho como professora de Sala de Recursos, e também já ter incluído alunos com deficiência desde 2007, quando não havia ainda esse tipo de atendimento. Incluir um aluno com deficiência visual (cego), como já me reportei no capítulo anterior, gerou significativa resistência por parte de gestores e professores que se diziam não estar preparados para receber alunos com deficiência, embora a legislação já sinalizasse para a inclusão desses alunos na rede regular de ensino.

A escola será designada EEcsr (Escola Estadual com sala de Recursos), tendo em vista que outras escolas da rede estadual que já incluem alunos com deficiência, nem todas possuem sala de recursos. Como procedimento e para coleta dos dados optei pela observação simples, que é aquela que ocorre de maneira

¹²³ FIGUEIREDO, Eliene Vieira; GIFFONI, Francinete Alves de Oliveira. A sala de aula como espaço de convivência e interação no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, Rita. **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010, p.151.

¹²⁴ MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide Silva Duarte; PAGNONCELLI, Claudia. A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (Org.) **Pedagogia histórico crítico: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. P. 76.

espontânea. Essa análise foi feita com base no referencial teórico e na leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em evidência e o cotidiano escolar. Procurei numa leitura inicial fazer os registros explicitados sobre a temática da educação inclusiva, da inclusão escolar de alunos com deficiência.

No decorrer da leitura fui extraindo fragmentos dos textos que poderiam remeter a essa discussão, mesmo que de forma subentendida. Baseada nesses registros, me proponho apresentar e discutir esses dados tendo como texto norteador para a análise a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e os documentos legais que sucedem (Decreto nº 6571/2008, Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e Resolução CNE nº 04/2009).

A constatação de que a realidade escolar é dinâmica e depende de todos e todas, dá força e sentido à elaboração do PPP, entendido não apenas como um mero documento exigido pela burocracia e administração escolar, mas como registro de significados a serem outorgados ao processo de ensino e aprendizagem. Para Gadotti e Romão, o projeto Político Pedagógico deve ser entendido como um horizonte de possibilidades para a escola.¹²⁵ O Projeto imprime uma direção nos caminhos a serem percorridos, propõe uma organização que se funda no entendimento compartilhado dos professores, professoras, alunos, alunas, e demais interessados em educação. Trata-se de um documento norteador das ações da escola que, ao mesmo tempo, oportuniza um exercício reflexivo do processo para tomada de decisões no seu âmbito, tem a oportunidade de exercitar um ensino democrático, necessário para garantir acesso e permanência dos alunos e alunas nas escolas e para assegurar a inclusão, o ensino de qualidade e a consideração das diferenças dos alunos nas salas de aula.

Dessa forma, a escola comum se torna inclusiva, quando reconhece as diferenças dos alunos e alunas diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos e todas, adotando novas práticas pedagógicas, modificações na estrutura física da escola, implantação de sala de Recursos, laboratório de informática, redução do número de alunos e alunas por turma, formação continuada de professores e professoras e demais funcionários, adoção da avaliação como um processo contínuo, um ponto de partida e a consideração dos avanços do aluno, entre outros aspectos, e a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos

¹²⁵ GADOTTI, Moacir. Uma escola, muitas culturas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Org.) **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 11.

conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas, práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão. De acordo com Mantoan (2008, p. 9), essas devem ser “[...] revistas e modificadas.”¹²⁶ e fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e vividas a partir de uma gestão escolar democrática.

Assim, com base na leitura dos documentos da escola, ficou evidente que a inclusão escolar já está explicitada no Projeto Político Pedagógico no item “Filosofia da escola”, que afirma:

Promover ações educativas, no sentido de desvelar as causas da exclusão, de possibilitar a vivência de práticas inclusivas, tanto no que se refere ao conhecimento que é trabalhado quanto nas formas de participação no espaço escolar, atuando na busca da superação das desigualdades e do respeito ao ser humano. Na dimensão pedagógica formar cidadãos participativos, responsáveis, compromissados, críticos e criativos.¹²⁷

É importante ressaltar a abrangência dessa concepção de escola inclusiva, retratando a preocupação não só com a inclusão de pessoas com deficiência, mas enfatizando a questão dos conhecimentos trabalhados na escola, que muitas vezes exclui os que ignoram e não os beneficiam de novos conhecimentos. A discussão retoma aquilo que Mantoan chamou de paradigma da inclusão, que sustenta um perfil excludente de educação, por uma nova organização da instituição escolar, com vista ao pleno acolhimento das diferenças.¹²⁸

Com base na nova Política de Educação Especial, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial MEC/SEESP, elaborou um documento denominado Orientações para a Institucionalização na escola, da Oferta do Atendimento Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais. Este documento explicita que compete à escola

[...] contemplar, no Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, a oferta do atendimento educacional especializado, com professor para o AEE, recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade; construir o PPP considerando a flexibilidade de organização do AEE, realizado individualmente ou em pequenos grupos, conforme o Plano do AEE de cada aluno; matricular, no AEE realizado em sala de recursos

¹²⁶ MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008, p. 9.

¹²⁷ EEcsr - Escola Estadual com Sala de Recursos. **Plano político e pedagógico**. [s.l. : s.n., 201?]. Não paginado.

¹²⁸ MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003, p. 13.

multifuncionais, os alunos público alvo da educação especial matriculados em classes comuns da própria escola e os da outra(s) escolas de ensino regular, conforme demanda da rede de ensino; registrar, no Censo Escolar MEC/INEP, a matrícula de alunos público alvo da educação especial nas classes comuns; e as matrículas no AEE realizado na sala de recursos multifuncionais da escola; efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos; estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede, as instituições de educação superior, os centros de AEE e outros, para promover a formação dos professores, o acesso a serviços e recursos de acessibilidade, a inclusão profissional dos alunos, a produção de materiais didáticos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas; promover a participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, entre outros.¹²⁹

Ainda no Projeto Político Pedagógico da Escola, o item 8.8 traz a concepção de Inclusão, onde consta o seguinte:

A educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam a diversidade de alunos, é uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.¹³⁰

Essa concepção vale ressaltar, tem uma abrangência significativa em relação às demais, tratadas em documentos oficiais e por outros autores acerca da inclusão como Mantoan, Glat, Blanco e outros. Tal concepção assegura que para oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos, a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologias e recursos pedagógicos e, principalmente, conscientizar e garantir que seus atuais e futuros profissionais estejam preparados para essa nova realidade, promovendo a formação continuada e em serviço do professor na busca de uma escola aberta, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças.

A função da avaliação e que a torna uma das mais importantes práticas para a elaboração do Projeto Político Pedagógico de qualquer escola é a de transformação, como explicita a concepção de avaliação da EEcsr:

¹²⁹ BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11** de 07 de maio de 2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: Secretaria de Educação Especial-MEC/SEESP, 2010.

¹³⁰ EEcsr - Escola Estadual com Sala de Recursos. **Plano político e pedagógico**. [s.l. : s.n., 201?], Não paginado.

A avaliação deve nortear o trabalho escolar como um todo, devendo a mesma seguir os princípios de ser formativa, utilizando para isso a observação diária e instrumentos variados, selecionados de acordo com o conteúdo ou objetivo, deve ser um processo que aponte caminhos, valorizando o conhecimento do aluno, pois devemos pensar na sua função, sobre o seu papel social, haja vista que para bem avaliar o professor precisa ter noções de como se dá o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno.¹³¹

O que se observa nessa concepção é que comunga com os pensamentos de inúmeros autores (Demo; Luckesi; Perrenoud; Hoffmann; Fonseca; Hadji; dentre outros) que entendem a avaliação como parte integrante do projeto político pedagógico da escola, como um de seus elementos constitutivos e não como procedimento técnico¹³² referente aos desempenhos dos aprendizes apenas. Considerando-se que os professores e professoras, em sua maioria, não têm acesso garantido à literatura sobre avaliação e às questões que o tema tem suscitado, é de compreender que avaliem de forma inadequada, ainda que, desejando fazer o melhor. É notório, que eles próprios mostrem-se insatisfeitos com o uso de medidas, embora sem saber com clareza, como avaliar, o que avaliar e qual a função da avaliação, inclusive de suas próprias atividades, na prática pedagógica.¹³³

O que se quer enfatizar é que a avaliação de caráter classificatório, por meio de notas, provas e outros instrumentos similares, mantém a repetência e a exclusão nas escolas. A avaliação contínua e qualitativa da aprendizagem, com a participação do aluno e da aluna, tendo, inclusive, a intenção de avaliar o ensino oferecido e torná-lo cada vez mais adequado à aprendizagem de todos os alunos, conduz a outros resultados. A adoção desse modo de avaliar com base na qualidade do ensino e da aprendizagem, já diminuiria, substancialmente, o número de alunos que são, indevidamente, avaliados e categorizados como deficientes nas escolas comuns. Assim, os professores e professoras, em geral, concordam com novas alternativas de se avaliar os processos de ensino e de aprendizagem e admitem que as turmas são naturalmente heterogêneas. Sentem-se, contudo, inseguros diante da

¹³¹ EEcsr - Escola Estadual com Sala de Recursos. **Plano político e pedagógico**. [s.l. : s.n., 201?]. Não paginado.

¹³² Segundo Moacir Gadotti (1987), que prefaciou o livro *Avaliação Qualitativa* de Pedro Demo, a avaliação é, também, uma questão política, pois pode se constituir num exercício autoritário do poder de julgar.

¹³³ BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da educação, 2005. p. 20. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2018.

possibilidade de fazer uso dessas alternativas em sala de aula e inovar as rotinas de trabalho, rompendo com a organização pedagógica pré-estabelecida.¹³⁴

A discussão acerca da inclusão escolar tem sido alvo de muitos países interessados no assunto. Certamente, no Brasil não é diferente, tendo em vista que a legislação caminha na vanguarda de outros países no que concerne a educação inclusiva. A política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de janeiro de 2008 assegura o direito de toda criança frequentar a escola comum, esclarecendo ações que são de competência da educação especial daquelas que são de competência do ensino comum. Sendo esse último responsável pela escolarização de todos os alunos e alunas indistintamente, nas classes comuns de ensino, e o primeiro, pelos serviços que podem necessitar os alunos público alvo da educação especial, ou seja, aqueles que apresentam deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. No âmbito dessa política está assegurado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) regulamentado pelo Decreto Presidencial nº 6.571/2008. Esse decreto define atendimento educacional especializado como “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógico organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.”.

No resgate das políticas referente ao AEE, faz-se necessário uma referência à Resolução Nº 4 de 2 de outubro de 2009, que institui algumas diretrizes operacionais para a implementação do AEE na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Nesta perspectiva, o AEE tem como função complementar a formação do aluno e da aluna disponibilizando serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras e possibilitem sua plena participação na sociedade e o desenvolvimento de sua aprendizagem. Nesse sentido, a escola EEcsr, corresponde aos aspectos condizentes com a legislação. Assim, enfatiza que a oferta desse atendimento é o que a política pressupõe que seja ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública, ou de instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas. Apenas com uma ressalva, o Atendimento Educacional Especializado não é substitutivo ao ensino comum.

¹³⁴ ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Egler; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. p.15.

Com o advento das políticas públicas voltadas à inclusão e da Resolução Nº 4/2009 do CNE/CEB, o atendimento educacional especializado deverá constar no projeto político pedagógico das escolas, contemplando as atribuições do professor e da professora. De acordo com o Parecer CNE/CBE 13/2009, esse alunado deve ser atendido nas salas de recursos multifuncionais, em turno contrário ao da matrícula no ensino regular. Esse atendimento deverá ser ofertado na própria escola. Segundo Alves, por sala de recursos multifuncionais compreendem-se os

[...] espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.¹³⁵

No PPP da escola ora analisado, percebeu-se que a Educação Especial está de forma muito reduzida, dando a entender que a escola comum ainda não percebeu que para atender a todos e a todas de uma forma melhor, a escola atual tem que mudar. A tarefa de mudança exige trabalho em muitas frentes, e cada escola terá que encontrar soluções para seus problemas. As mudanças fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitado no Projeto Político Pedagógico (PPP) e vividas a partir de uma gestão escolar democrática.

Ainda, são citadas, como parâmetro, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que define Educação Especial como modalidade da educação escolar, processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. Portanto, vai desde a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio até a educação superior.

Sobre esse aspecto cabe ressaltar que a organização de uma sala de aula é atravessada por decisões da escola que afetam os processos de ensino e

¹³⁵ ALVES, Denise de O. (Org.). **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Especial, 2006, p. 13.

aprendizagem. Assim, os horários e rotinas escolares não dependem apenas de uma única sala de aula; o uso dos espaços da escola para atividades a serem realizadas fora da classe precisa ser combinado e sistematizado para o bom aproveitamento de todos; as horas de estudo dos professores e professoras devem coincidir para que a formação continuada seja uma aprendizagem colaborativa; a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) não pode ser um mero apêndice na vida escolar ou da competência do professor e da professora que nela atua, como afirma Santos:

A construção dos sistemas educacionais inclusivos é um processo contínuo e permanente, que se fazem por meio de formação continuada de professores, gestores e demais membros da comunidade escolar, assim como, por meio de mudança de concepção da prática pedagógica e gestão escolar. (SANTOS, 2014 *apud* PACHECO, 2016, p. 123)¹³⁶

O professor e a professora, portanto, ao contribuir para a elaboração do PPP, bem como, ao participar de sua execução no cotidiano da escola, têm a oportunidade de exercitar um ensino democrático, necessário para garantir acesso e permanência dos alunos e alunas nas escolas e assegurar a inclusão, o ensino de qualidade e a consideração das diferenças dos alunos nas salas de aula. Nesse sentido, vem antes a sua disposição de participar, porque contribuir é reconhecer a importância de sua colaboração para que o projeto se execute.

Embora a escola não seja independente de seu sistema de ensino, ela pode se articular e interagir com autonomia, como parte desse sistema que a sustenta, tomando decisões próprias relativas às particularidades de seu estabelecimento de ensino e da sua comunidade. Nos textos legais, fica claro a ênfase dada ao Projeto Político Pedagógico de cada escola, bem como a reiteração de que a proposta seja construída e administrada à luz de uma gestão democrática.

Para tanto, muitas decisões precisam ser tomadas pelas escolas que favoreçam essa mudança, entre as quais, merecem destaque algumas, que estão diretamente relacionadas com as mudanças que se alinham aos propósitos da inclusão: fazer da aprendizagem o eixo das escolas, garantindo o tempo necessário para que todos e todas possam: aprender, reprovar a repetência, abrir espaço para

¹³⁶ SANTOS, 2014 *apud* PACHECO, Dalmir. **Deficiência e política pública**: reflexões sobre humanos invisíveis. [s.l. : s.n.], 2016. P. 123

que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam praticados por seus professores e professoras, gestores e gestoras, funcionários e funcionárias, alunos e alunas, pois essas são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania. Valorizar e formar continuamente o professor e a professora, para que possam se atualizar e ministrar um ensino de qualidade.

Outro fato que chama a atenção no momento das leituras e análise do Projeto da EEcsr foi a falta de registro no PPP das mudanças e transformações que ocorreram na escola articulando a Educação Especial na escola comum, as adequações arquitetônicas e a implantação da Sala de Recursos e seu funcionamento e as contribuições para a inclusão escolar de alunos e alunas com deficiência na rede regular de ensino.

Assim, tornar realidade a educação inclusiva, por sua vez, não se efetuará por decreto, sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão planejada, gradativa e contínua de alunos e alunas com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino. Para isso, torna-se necessário que tanto a educação especial como o ensino regular possa ir se adequando à nova realidade educacional, construindo políticas, práticas institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade do ensino, que envolve alunos e alunas com ou sem necessidades educacionais especiais.

Embora a inclusão esteja acontecendo de forma gradativa, é importante reconhecer que seu percurso consiste em um caminho sem volta; portanto os avanços e conquistas são dignos de registros para que se construa um novo momento histórico na vida das pessoas com deficiência, como também, das populações que são alijadas socialmente.

5 CONCLUSÃO

Há poucos anos, era considerado irrealista pela maioria das pessoas até mesmo discutir a possibilidade de educar todos os alunos e alunas, incluindo aqueles com deficiências nas escolas e nas turmas regulares. Agora, isso está sendo feito com sucesso em um número pequeno, porém, crescente, em todas as escolas do Brasil e, respectivamente, em todos os estados brasileiros.

A inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino se configura como um grande desafio aos sistemas de ensino e em especial aos educadores e educadoras. Assim, os alunos e alunas com deficiência que já estão inclusos na escola comum aos poucos vão encontrando seus espaços, embora enfrentando obstáculos e barreiras, principalmente as atitudinais. Os conhecimentos sobre o ensino de alunos e alunas com NEE não podem ser de domínio apenas de alguns especialistas, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos e todas. Não há como mudar práticas de professores e professoras sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos e alunas, para a escola e para o sistema de ensino quanto para seu desenvolvimento profissional.

A inclusão social e educacional de alunos e alunas com deficiência é hoje assunto dos direitos humanos, de tratados e discussões, que propõem uma educação que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem e desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, a melhoria da qualidade de vida e do conhecimento e a participação na transformação cultural de sua comunidade. Frequentar a escola, ter acesso a um ensino de qualidade, participar das atividades junto com a comunidade escolar é um direito de todas as pessoas e deve ser assegurado pelo poder público.

A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. O conservadorismo que caracteriza a escola no que diz respeito às práticas pedagógicas, sua dificuldade em aceitar e viver a mudança. Contudo, sem essas mudanças não se garante a condição das escolas receberem, indistintamente, todos os alunos e alunas, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um e cada uma, sem discriminações nem espaços segregados de educação. A escola

não exerceu sua função ativa, que teria, eventualmente, tornado possível avanços mais significativos.

Com efeito, é importante o entendimento de que a inclusão escolar pode ser definida como um modelo de educação que propõe escolas, onde todos e todas possam participar e sejam recebidos como membros valiosos dela, assim como também, é necessário ter em vista os avanços e conquistas alcançados ao longo do processo educacional das pessoas com deficiência. É notório os avanços e mudanças, como também os desafios a enfrentar. Para tanto, pode-se dizer que a inclusão escolar de pessoas com deficiência é um caminho sem volta quando se olha todo o percurso da educação dessas pessoas. Mas, para isso, a escola deve se transformar no que diz respeito a seus valores e suas práticas educativas e a valorização das diferenças entre os que aprendem e os que ensinam.

Trata-se de uma filosofia e prática educativa que pretende melhorar a aprendizagem e a participação ativa de todo o alunado em contexto educativo comum, pois a inclusão precisa ser assumida e discutida com toda a comunidade escolar (professores e professoras, funcionários e funcionárias, alunos e alunas, gestores e gestoras e pais e mães).

Tendo em vista as considerações ao longo do trabalho e as práticas que se vivencia na escola, concluiu-se que a formação inicial e continuada do professor e da professora deve ser um compromisso dos Sistemas Educacionais e das Universidades comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos e alunas com e sem deficiências.

Essa concepção, da formação de professores e professoras ainda configura como um entrave no processo inclusivo, pois as maiores barreiras são as atitudinais pautadas no preconceito, tais pressupostos nos remetem a uma política de valorização do desenvolvimento profissional e pessoal dos profissionais e das instituições escolares, dando condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores e professoras. Este entendimento vem ao encontro das necessidades da escola inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006,.
- AMAZONAS. **Resolução Nº 138/2012**. Aprovada em 16/10/2012. Estabelece normas regulamentares para oferta da educação especial no sistema de ensino do estado do Amazonas. 2012. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/?option=com_phocadownload&view=category&id=23:2012>. Acesso em: 17 set. 2018.
- ANFOBE. **Políticas públicas de formação dos professores da educação: desafios para as instituições de ensino superior**. Brasília: [s.n.], 2004.
- BERSCH, Rita; PELOSI, Miryam Bonadio. **Tecnologia Assistiva: recursos de acessibilidade ao computador**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 17 set. 2018.
- BRASIL. Ministério de Educação. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 17 set. 2018.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 17 set. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 17 set. 2018.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 17 set. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 05 de junho de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 17 set. 2018.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 17 set. 2018.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da educação, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2018.

Brasil. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 03 mai. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão, **Revista da Educação Especial**, Brasília, v.4, n 1, janeiro/junho 2008.

BRASIL. Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 03. mai. 2010.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, 24 de dezembro de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 17 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes

Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11** de 07 de maio de 2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: Secretaria de Educação Especial-MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, [201?]. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2018.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin Editores, 2008, p.43.

CAMARGO, Janira Siqueira. O papel do desenho no desenvolvimento infantil. In: CAMARGO, Janira Siqueira; ROSIN, Sheila Maria. (org.). **Psicologia e educação: compartilhando saberes**. Maringá: Eduem, 2005. p. 68-84.

CARVALHO, Rosita. **Educação Inclusiva: alguns aspectos para reflexão**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHAVES, Marta. Práticas educativas e formação em serviço: reflexões e desafios que se apresentam aos profissionais da infância. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria. (Org.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2010, p. 48.

CID-10. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a saúde**. 1995. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm>>. Acesso em: 18 set. 2018.

COSTA, Maria Piedade Resende da; CADER- NASCIMENTO, F. A. A.A. Sistema alternativo de comunicação com surdocegos. In: NUNES, Leila R. d'O. de P.; PELOSI, Miryam B.; GOMES, Márcia R.. (Org.). **Retrato da comunicação alternativa no Brasil: relatos de pesquisa**. Rio de Janeiro: Estúdio Gráfico e Papéis, 2007.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/3Declacao_Salamanca.doc>. Acesso em: 17 set. 2018.

DELA-ROSA, V. A. Etiologia e prevenção da deficiência intelectual. In: RIBEIRO, M. J. L.; DELA-ROSA, V. A. (Org.). **Laboratório temático de inclusão digital diversidade: teoria e experiência**. Maringá, PR: EDUEM, 2010.

DINIZ, Margareth. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios.** Belo-horizonte: Autêntica, 2012

EDLER, Rosita Carvalho. **A nova LDB e a educação especial.** Rio de Janeiro: LVA, 1997.

EEcsr - Escola Estadual com Sala de Recursos. **Plano político e pedagógico.** [s.l. : s.n., 201?]. Não paginado.

FARIA, Ana Lúcia G. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

FIGUEIREDO, Eliene Vieira; GIFFONI, Francinete Alves de Oliveira. A sala de aula como espaço de convivência e interação no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, Rita. **Novas luzes sobre a inclusão escolar.** Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FONSECA, Vitor. **Educação especial: programa de estimulação precoce: uma introdução às ideias de Feurstein.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: paz e terra, 2005. p. 62.

FREITAS, Soraia Napoleão. **Formação de professores: superdotação/ altas habilidades/talento: relato de experiência com vistas à formação docente.** Brasília: MEC, SEESP, 2005.

GADIA, Carlos. A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T.; Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria.** v. 80, n. 2, suppl., pp. 83-94, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0021-75572004000300011&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 18 set. 2018

GADOTTI, Moacir. Uma escola, muitas culturas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Org.) **Autonomia da escola: princípios e propostas.** São Paulo: Cortez, 1997, p. 11.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido.** Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GALUCH, Marília Ballanda; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. (Org.) **Aprendizagem e desenvolvimento: intervenção pedagógica para pessoa com deficiência sensorial auditiva.** Maringá: [s.n], 2008.

GIANGRECO, M. J.; CLONISTER, C. J.; DENNIS, R. E.; EDELMAN, S. W. Problem-solving methods to facilitate inclusive education. In VILLA, R.A., THOUSAND, J.S. (Edit.). **Restructuring for caring and effective education.** Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co., 2000. p 293-327

GLAT, Rosângela. **Integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão.** Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GLAT, Rosana; BRANCO, Lúcia. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana. (Org.) **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 15-35.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GOULART, Èrika Araújo. **A mediação cultural e o papel do professor: contribuições de Reuven Feuerstein para o ensino de crianças com necessidades especiais**. 2000. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Educação de bem dotados e talentosos: alguns conceitos básicos**. [200-]. Disponível em: <http://www.ibi.pro.br/artigos/edu_superdotados.pdf>. Acesso em: 19 set. 2018.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Capacidade e talento: um programa para a escola**. São Paulo: EPU, 2006.

GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. **Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais**. Ensaio Pedagógico : construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

IBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. **Censo Escolar 2016**. 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/microdados/micro_censo_escolar_2016.zip> Acesso em: 05 maio 2017.

JANUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Autores associados, 1992.

KANNER, Leo. **A history of the care and study of the mentally retarded**. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher, 1964.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MAIA, Shirley Rodrigues. A educação do surdocego: diretrizes básicas para pessoas não especializadas. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 4. 2007. Londrina. **Anais...** Londrina, 2007. Disponível em: <http://www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/179.htm>. Acesso em: 22 set. 2018.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide Silva Duarte; PAGNONCELLI, Claudia. A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (Org.) **Pedagogia histórico crítico: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. P. 59-83

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A interpretação de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memmon, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ser ou estar: eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MAZZOTI, 1996, **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NUNES, Débora de Liberato. **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

OMOTE, Sadao. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004.

ONU. ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2018.

ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. - 4. ed., rev. e atual. – Brasília : Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convenc_aopessoascomdeficiencia.pdf>. Acesso em 19 set. 2018.**

PACHECO, Dalmir. **Deficiência e política pública: reflexões sobre humanos invisíveis.** [s.l. : s.n.], 2016.

PEETERS, Theo. **Autismo: entendimento teórico e intervenção educacional.** Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1998.

PESSOTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: EDUSP, 1984.

PESSOTI, Isaías. **A loucura e as épocas.** Rio de Janeiro: 1995.

PETRY, Arlete dos Santos. **Hiperatividade.** Porto Alegre: Revista do Professor, 1999.

POULIN, Jean. **Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças: novas Luzes sobre a inclusão Escolar.** Fortaleza: Edições UFC, 2010. p.31.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves; FORTES, Rodolfo Medeiros Cunha. Mudanças e inovações pedagógicas na formação continuada de docentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2005. p. 1-16.

RIBEIRO, Vagno. **Aportes conceituais da dialética inclusão/exclusão: novas possibilidades de convivência no espaço escolar.** Vila Velha: Above publicações, 2013. p. 40.

ROHDE, Luís Augusto. **Transtorno do déficit de atenção/hiperatividade: o que é? Como ajudar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. P. 108

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Egler; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosangela. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SILVA, Otto da. **A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje.** São Paulo: CEDAS, 1986. p.130.

SOUZA, S.M. Z.L.; PRIETO, R. G. Política de atendimento aos alunos com necessidades especiais da rede municipal de ensino de São Paulo, implementada a partir de 1993: caracterização e análise das SAPNES direcionadas ao portador de deficiência mental. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA (ANPED), 22, 1999, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 1999.

STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIFF, Maurice; RAYMOND, Douglas. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, ano 21, n. 73, dez. 2000.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **PROFORMAR: teoria e prática da educação especial.** Manaus: UEA Edições, 2007.

VIENNEAU, Larry. Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives., **Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)**, Québec, v. 30, n. 2, 2002.

VYGOTSKI, Lev. Semyonovich. **Fundamentos de defectologia**. Madri: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pedagogia psicológica**. São Paulo: Martins fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, 1998, p. 142