



Curso de Capacitação em Educação Especial no Ensino Fundamental

Solicite agora mesmo seu certificado de **80 Horas** (no link abaixo)

[\[Clique aqui para solicitar certificado\]](#)



Veja um modelo do certificado!





**Somos a maior rede de Cursos
Pedagógicos do Brasil. Temos mais de
200 mil alunos matriculados em todo o
país!!**

**Nossos Curso são reconhecidos e aprovados
pela ABED, Faculdades, Escolas, Prefeituras e
Instituições!**



Use o Certificado para:

- ✓ **Evolução Funcional**
- ✓ **Provas de Títulos**
- ✓ **Horas Complementares na Faculdade**
- ✓ **Concursos Públicos**
- ✓ **Processo de Recrutamento e Seleção**
- ✓ **Enriquecer seu Currículo**

DICAS IMPORTANTES PARA O BOM APROVEITAMENTO

- O objetivo principal é aprender o conteúdo, e não apenas terminar o curso.
- Leia todo o conteúdo com atenção redobrada, não tenha pressa.
- Explore as ilustrações explicativas, pois elas são fundamentais para exemplificar e melhorar o entendimento sobre o conteúdo.
- Quanto mais aprofundar seus conhecimentos mais se diferenciará dos demais alunos dos cursos.
- O aproveitamento que cada aluno tem é o que faz a diferença entre os “alunos certificados” e os “alunos capacitados”.
- A aprendizagem não se faz apenas no momento em que está realizando o curso, mas também durante o dia-a-dia. Ficar atento às coisas que estão à sua volta permite encontrar elementos para reforçar aquilo que foi aprendido.
- Aplique o que está aprendendo. O aprendizado só tem sentido quando é efetivamente colocado em prática





Sumário

DICAS IMPORTANTES PARA O BOM APROVEITAMENTO**Erro!**

Indicador não definido.

MÓDULO I - O QUE É EDUCAÇÃO ESPECIAL..... 6

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL 6

2. CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS..... 8

3. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE..... 9

**4. TECNOLOGIAS ESPECIAIS PARA CRIANÇAS COM
NECESSIDADES ESPECIAIS 10**

5. VANTAGENS 12

6. A ADAPTAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO 13

7. PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL..... 14

8. PERSPECTIVA ATUAL 15

**MÓDULO II - EDUCAÇÃO ESPECIAL: LEGISLAÇÃO QUE A
RESPALDA E AÇÕES AFIRMATIVAS 18**

**MÓDULO III – DESENVOLVENDO A APRENDIZAGEM NA
EDUCAÇÃO ESPECIAL..... 51**

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL E APRENDIZAGEM 51

MÓDULO IV - OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E..... 58

**A PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO
FUNDAMENTAL – ESTUDO DE CASO 58**

MÓDULO V- EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL – ESTUDO DE CASO	94
MÓDULO VI - EDUCAÇÃO ESPECIAL: O ENSINO FUNDAMENTAL	106
REFERÊNCIAS	113



MÓDULO I - O QUE É EDUCAÇÃO ESPECIAL¹

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial é o ramo da Educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência, preferencialmente em escolas regulares, ou em ambientes especializados tais como escolas para surdos, escolas para cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência intelectual. Dependendo do país, a educação especial é feita fora do sistema regular de ensino. Nessa abordagem, as demais necessidades educativas especiais que não se classificam como deficiência não estão incluídas. Não é o caso do Brasil, que tem uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e que inclui outros tipos de alunos, além dos que apresentam deficiências.

¹ Módulo I – reprodução total Educação especial – disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_especial

A educação especial é uma educação organizada para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais. Algumas escolas dedicam-se apenas a um tipo de necessidade, enquanto outras se dedicam a vários. O ensino especial tem sido alvo de críticas por não promover o convívio entre as crianças especiais e as demais crianças. Por outro lado, a escola direcionada para a educação especial conta com materiais, equipamentos e professores especializados. O sistema regular de ensino precisa ser adaptado e pedagogicamente transformado para atender de forma inclusiva.

O termo "educação especial" denomina tanto uma área de conhecimento quanto um campo de atuação profissional. De um modo geral, a educação especial lida com aqueles fenômenos de ensino e aprendizagem que não têm sido ocupação do sistema de educação regular, porém têm entrado na pauta nas últimas duas décadas, devido ao movimento de educação inclusiva. Historicamente, a educação especial vem lidando com a educação e aperfeiçoamento de indivíduos que não se beneficiaram dos métodos e procedimentos usados pela educação regular. Dentro de tal conceituação, no Brasil, inclui-se em educação especial desde o ensino de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, passando pelo ensino de jovens e adultos, alunos do campo, quilombolas e indígenas, até mesmo o ensino de competências profissionais.

Dentre os profissionais que trabalham ou atuam em educação especial, estão educador físico, professor, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional, psicopedagogo, entre outros.

Sendo assim, é necessário antes de tudo, tornar reais os requisitos para que a escola seja verdadeiramente inclusiva, e não excludente.

2. CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Crianças com necessidades especiais são aquelas que, por alguma diferença no seu desenvolvimento, requerem certas modificações ou adaptações complementares ou suplementares no programa educacional, visando torná-las autônomas e capazes de serem mais independentes possíveis para que possam atingir todo seu potencial. As diferenças podem advir de condições visuais, auditivas, mentais, intelectuais ou motores singulares, de condições ambientais desfavoráveis, de condições de desenvolvimento neurológico, psicológico ou psiquiátrico específicos.

Reuven Feuerstein afirma que a inteligência pode ser "ensinada".[1] A Teoria da modificabilidade cognitiva estrutural, elaborada por ele, afirma que a inteligência pode ser estimulada em qualquer fase da vida, concedendo ao

indivíduo (mesmo considerado inapto) a capacidade de aprender. Seu próprio neto (portador de síndrome de Down) foi auxiliado por seus métodos.[2]

No Brasil, muitas são as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com necessidades especiais, dificuldades de acessibilidade e falta de tecnologias assistivas, principalmente nas escolas que estão realizando a inclusão de alunos com deficiências no ensino regular.

Ser uma criança especial é ser uma criança diferente, e essa diferença esta também no professor atuante na área ou seja fazer e ser diferente.

3. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

O Atendimento Educacional Especializado, ou AEE, é um serviço da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, de caráter complementar ou suplementar à formação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, considerando as suas necessidades específicas de forma a promover acesso, participação e interação nas atividades escolares no ensino regular. É realizado no turno inverso ao da sala de aula comum nas salas de recursos multifuncionais[3]. O atendimento na sala de recursos multifuncionais não é

um reforço escolar, visa desenvolver as habilidades dos alunos nas suas especificidades, sendo importante a realização de um plano de desenvolvimento individual (PDI).

Um professor de uma sala de aula comum que possui um aluno com necessidades educacionais especiais tem o direito por lei a um Atendimento Educacional Especializado, pois o AEE precisa prover condições de acesso, participação e aprendizagem desse aluno no ensino regular. O especialista do AEE faz a ponte entre o aluno e o professor da sala de aula comum, permitindo uma troca de experiência que contribua nesse processo educacional e em todo o contexto escolar, bem como a inserção na sociedade.[4]

4. TECNOLOGIAS ESPECIAIS PARA CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

A Educação Especial desenvolve-se em torno da igualdade de oportunidades, em que todos os indivíduos, independentemente das suas diferenças, deverão ter acesso a uma educação com qualidade, capaz de responder a todas as suas necessidades. Desta forma, a educação deve-se desenvolver de forma especial, numa tentativa de atender às diferenças individuais de cada criança, através de uma adaptação do sistema educativo.

A evolução das tecnologias permite cada vez mais a integração de crianças com necessidades especiais nas nossas escolas, facilitando todo o seu processo educacional e visando a sua formação integral. No fundo, surge como uma resposta fundamental à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais num ambiente educativo.

Como uma das respostas a estas necessidades surge a utilização da tecnologia, com o desenvolvimento da Informática veio a se abrir um novo mundo recheado de possibilidades comunicativas e de acesso à informação, manifestando-se como um auxílio a pessoas com necessidades educativas especiais.

Partindo do pressuposto que aprender é fazer, a tecnologia deve ser encarada como um elemento cognitivo capaz de facilitar a estruturação de um trabalho viabilizando a descoberta, garantindo condições propícias para a construção do conhecimento. Na verdade são inúmeras as vantagens que advêm do uso das tecnologias no campo do ensino – aprendizagem no que diz respeito a crianças especiais.

Assim, o uso da tecnologia pode despertar em crianças especiais um interesse e a motivação pela descoberta do conhecimento tendo em base as necessidades e interesses das crianças. A deficiência deve ser encarada não como uma impossibilidade, mas como uma força, onde o uso das tecnologias desempenha um papel significativo.

5. VANTAGENS

O uso das tecnologias no campo do ensino-aprendizagem traz inúmeras vantagens no que respeita às crianças com necessidades especiais, permitindo:

- Alargar horizontes levando o mundo para dentro da sala de aula;
- Aprender fazendo;
- Melhorar capacidades intelectuais, tais como a criatividade e a eficácia;
- Permitir que um professor ensine simultaneamente em mais de um local;
- Permitir vários ritmos de aprendizagem numa mesma turma;
- Motivar o aluno a aprender continuamente, pois utiliza um meio com que ele se identifica;
- Proporcionar ao aluno os conhecimentos tecnológicos necessários para ocupar o seu lugar no mundo do trabalho;
- Aliviar a carga administrativa do professor, deixando mais tempo livre para dedicar ao ensino e à ajuda a nível individual;
- Estabelecer a ponte entre a comunidade e a sala de aula.

6. A ADAPTAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO

A adaptação do sistema educativo a crianças com necessidades especiais deve procurar:

- Incentivar e promover a aplicação das tecnologias da informação e comunicação ao sistema de ensino. Promover a utilização de computadores pelas crianças e jovens com necessidades especiais integrados no ensino regular, criar áreas curriculares específicas para crianças e jovens de fraca incidência e aplicar o tele ensino dirigido a crianças e jovens impossibilitados de frequentar o ensino regular.
- Adaptar o ensino das novas tecnologias às crianças com necessidades especiais, preparando as escolas com os equipamentos necessários e promovendo a adaptação dos programas escolares às novas funcionalidades disponibilizadas por estes equipamentos.
- Promover a criação de um programa de formação sobre a utilização das tecnologias da informação no apoio às crianças com necessidades especiais, destinados a médicos, terapeutas,

professores, auxiliares e outros agentes envolvidos na adequação da tecnologia às necessidades das crianças.

7. PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Estas perspectivas históricas levam em conta a evolução do pensamento acerca das necessidades educativas especiais ao longo dos últimos cinquenta anos. No entanto, elas não se desenvolvem simultaneamente em todos os países, e conseqüentemente retrata uma visão histórica global que não corresponde ao mesmo estágio evolutivo de cada sociedade. Estas perspectivas são descritas por Peter Clough.[8]

1. O legado psicomédico: (predominou na década de 50) vê o indivíduo como tendo de algum modo um déficit, e por sua vez, defende a necessidade de uma educação especial para aqueles indivíduos.
2. A resposta sociológica: (predominou na década de 60) representa a crítica ao legado psicomédico, e defende uma construção social de necessidades educativas especiais.

3. Abordagens Curriculares: (predominou na década de 70) enfatiza o papel do currículo na solução - e, para alguns escritores, eficazmente criando - dificuldades de aprendizagem.
4. Estratégias de melhoria da escola: (predominou na década de 80) enfatiza a importância da organização sistêmica detalhada na busca de educar verdadeiramente.
5. Crítica aos estudos da deficiência: (predominou na década de 90) frequentemente elaborada por agentes externos à educação, elabora uma resposta política aos efeitos do modelo exclusionista do legado psicomédico.

8. PERSPECTIVA ATUAL

- Convenção da Deficiência

Um acordo foi celebrado em 25 de agosto de 2006 em Nova Iorque, por diversos Estados em uma convenção preliminar das Nações Unidas sobre os direitos da pessoa com deficiência, o qual realça, no artigo 24, a Educação inclusiva como um direito de todos. O artigo foi substancialmente revisado e fortalecido durante as negociações que começaram há cinco anos. Em estágio avançado das negociações, a opção de educação especial (segregada do ensino regular) foi removida da convenção, e entre 14 e 25 agosto de 2006, esforços

perduraram até os últimos dias para remover um outro texto que poderia justificar a segregação de estudantes com deficiência. Após longas negociações, o objetivo da inclusão plena foi finalmente alcançado e a nova redação do parágrafo 2, do artigo 24 foi definida sem objeção. Cerca de sessenta delegações de Estado e a Liga Internacional da Deficiência (International Disability Caucus), que representa cerca de 70 organizações não governamentais (ONGs), apoiaram uma emenda proposta pelo Panamá que obriga os governos a assegurar que: as medidas efetivas de apoio individualizado sejam garantidas nos estabelecimentos que priorizam o desenvolvimento acadêmico e social, em sintonia com o objetivo da inclusão plena. A Convenção preliminar antecede a assembleia geral da ONU para sua adoção, que se realizará no final deste ano. A convenção estará então aberta para assinatura e ratificação por todos os países membros, necessitando de 20 ratificações para ser validada. A Convenção da Deficiência é o primeiro tratado dos direitos humanos do Século XXI e é amplamente reconhecida como tendo uma participação da sociedade civil sem precedentes na história, particularmente de organizações de pessoas com deficiência.

- Elementos significativos do artigo 24 da instrução do esboço

Nenhuma exclusão do sistema de ensino regular por motivo de deficiência

Acesso para estudantes com deficiência à educação inclusiva em suas comunidades locais

Acomodação razoável das exigências individuais

O suporte necessário dentro do sistema de ensino regular para possibilitar a aprendizagem, inclusive medidas eficazes de apoio individualizado.



MÓDULO II - EDUCAÇÃO ESPECIAL: LEGISLAÇÃO QUE A RESPALDA E AÇÕES AFIRMATIVAS²

– Autores: Karen Kaufmann-SacchettoBeatriz/ Tomáz da Cruz Filipe/Geraldo Henrique Lemos Barbosa/Daniele Giovannetti PereiraFernanda/ Cilene Moreira de Meira

1- INTRODUÇÃO

Os paradigmas educacionais passam por um momento de turbilhões ideológicos marcados pela inclusão de pessoas com deficiência nas escolas e classes de ensino regular. A chegada desse público ao ensino regular exige um

² Módulo II – reprodução total - EDUCAÇÃO ESPECIAL: LEGISLAÇÃO QUE A RESPALDA E AÇÕES AFIRMATIVAS – Autores: Karen Kaufmann-SacchettoBeatriz/ Tomáz da Cruz Filipe/Geraldo Henrique Lemos Barbosa/Daniele Giovannetti PereiraFernanda/ Cilene Moreira de Meira – Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:EAUopEzWN4MJ:editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/download/11171/6935+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>

movimento de adaptação de todo sistema de ensino do país, que ocorre por vias legais, políticas e metodológicas.

Com o objetivo de situar no cenário nacional a Educação Inclusiva, localizar e descrever as principais leis de âmbito federal, estadual e municipal de São Paulo, realizou-se o levantamento teórico e legislativo que contemple diretrizes gerais norteadoras da inclusão escolar.

A relevância social deste estudo fundamenta-se em dois aspectos. O primeiro, numérico, elucida que de acordo com o Censo escolar (CENSO, 2010) houve um crescimento de 10% no número matrículas na modalidade da Educação Especial em comparação ao Censo anterior. Dados que revelam o aumento da população de pessoas com deficiência nas escolas regulares brasileiras. O segundo revela-se na necessidade de adequação física, social e política das escolas frente a essa demanda.

Para tanto este estudo descreve aspectos teóricos da literatura e as leis que versam sobre a inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

2- MÉTODO

Este estudo é um ensaio, artigo teórico de cunho qualitativo, descritivo e reflexivo que, por meio da coleta e subsequente análise das leis municipais,

estaduais e federais teve o objetivo de trazer à tona um panorama da legislação atual, quais pontos ela assegura e quais deles efetivamente estão sendo atendidos.

Realizou-se por meio de pesquisa na literatura e nos sites oficiais do governo, do Planalto Federal, MEC e Secretarias Estadual e Municipal de São Paulo referências específicas, bem como textos referentes à educação e educação inclusiva considerados de maior relevância para a pesquisa, divididos em dois momentos. O primeiro dedicou-se ao levantamento de textos que definissem a educação especial no Brasil, educação de maneira global e deficiência. No segundo realizou-se a busca de textos que legislam sobre educação inclusiva, subdivididos em legislação federal, estadual e municipal de São Paulo, sem a preocupação primeira de delimitar um período de pesquisa, pois sempre que um novo Parecer ou Resolução é emitido remete a legislações anteriores anulando-as ou substituindo-as parcial ou integralmente.

Após essa etapa procurou-se conhecer as ações desenvolvidas no município de São Paulo que apoiam e concretizam a educação inclusiva, finalizando com a discussão geral sobre o tema desenvolvido.

3- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Educação

A educação, no Brasil e no mundo tem vivido, especialmente nas últimas três décadas, intensos debates a respeito de seus pressupostos e paradigmas. Se nos colocarmos como espectadores da contemporaneidade e de todas as transformações ocorridas com relação a comportamento, ciência e tecnologia, fica claro como a educação parece estar em um espaço à parte, em um sono quase letárgico, pois mesmo com tantos educadores, pensadores e teorias que buscam cada vez mais fazer com que os alunos tornem-se pessoas autônomas, reflexivas, argumentadoras, reflexivas e fazedoras de um mundo melhor, no momento em que estamos dentro de uma sala de aula, infelizmente parece que nos acomodamos e nos identificamos com a sala de aula de livros de séculos atrás.

A educação, por sua natureza, não é uma realidade acabada. Não se dá de forma única e precisa devido seu aspecto multifacetado. Para Durkheim (1978, p. 41) “a educação é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparada para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, particularmente, se destine”.

Demo (1996, p. 16) afirma que “Educação não é só ensinar, instruir, treinar, domesticar, é, sobretudo formar a autonomia do sujeito histórico competente, uma vez que, o educando não é o objetivo de ensino, mas sim

sujeito do processo, parceiro de trabalho, trabalho este entre individualidade e solidariedade”.

Paulo Freire (1996, p. 47) afirma que educação é mais que uma mera transmissão de conhecimento. Para ele, “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Os modelos de Demo e Freire vem ao encontro de paradigmas atuais que abandonam uma retrovisão e discutem a educação como um processo fundamentado nos quatro pilares da educação descritos por Delors (1996) em relatório escrito com colaboradores para Unesco, que são o aprender a conhecer ou aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e a aprender a ser.

Em se tratando de pessoas com necessidades especiais, dever-se-ia então tomar esses pressupostos como basais, pois quanto maiores as especificidades dos indivíduos, maiores as preocupações em se proporcionar uma educação realmente inclusiva e centrada na funcionalidade e desenvolvimento desses alunos.

Deste ponto de vista Mazzotta (1982, p. 15), afirma que “A educação deve buscar fontes de apoio nos recursos da pessoa, por mais escassos que eles sejam, mediante a consideração de suas necessidades e fraquezas, suas forças e esperanças.”

Aranha também considera a necessidade de tomarmos a educação como um processo e não um fim em si. Ele enxerga o educando como ser social que é e que será capaz de atuar e modificar o mundo.

Educação é um processo pelo qual também se torna possível a gestação do novo, e a ruptura com o velho. Supõe o processo de desenvolvimento integral do homem, quer seja da sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só a formação de habilidades, mas também do caráter e da personalidade social. E é fundamental para humanização e socialização do homem e dura a vida inteira, e não se restringe a mera continuidade, mas supõe a possibilidade de rupturas pelas quais a cultura se renova e o homem faz a história. (ARANHA, 1989, p. 49-50)

Exceto pela visão pragmática de Durkheim, as demais pressupõem, cada uma sob um ponto de vista específico, uma visão holística ao se tratar o educando como uma pessoa que ao mesmo tempo em que absorve o conhecimento em todas as suas dimensões, participando de sua própria formação e desenvolvimento, faz parte também a comunidade e sociedade as quais pertence.

História da educação especial no Brasil

O lento caminho pelo qual a educação vem trilhando nas últimas décadas é também percorrido, mais vagarosamente ainda pela educação especial. Discussões quanto a paradigmas atuais e arcaicos tomam a academia e a mídia em geral e em certos momentos quando observamos avanços significativos com relação à educação especial, notamos muitas ações que retrocedem vários passos atrás.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. (SÚMULA, 2008)

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, 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 dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX, em 1996 é fundado o Instituto Pestalozzi, 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 (BRASIL, 2007)

Em 2003, é implantado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade. (BRASIL, 2007)

Em 2005, com a implantação dos NAAH/S (Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação) em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência nessas áreas para o atendimento educacional especializado, orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino (BRASIL, 2007).

No decorrer da história da educação inclusiva, muitas iniciativas foram tomadas com relação a poder proporcionar uma efetiva participação e desenvolvimento da pessoa. Cada necessidade especial é única. Pode-se ter a mesma etiologia, a mesma deficiência física, a mesma síndrome e que tais, mas cada pessoa responde e funciona de forma ímpar e é nesse aspecto que sua escolha e de seus familiares deve ser respeitada.

Confirmando esta visão, Saeta (2008, p. 69) aponta “a educação como um todo, dirigida aos indivíduos portadores de deficiência, deve ser revista no sentido de possibilitar o exercício efetivo de tal cidadania”. Ainda segundo a autora “As instituições de Ensino Superior devem estar atentas a tais propostas, não só no sentido do cumprimento da lei, mas, acima de tudo, de acompanhar

essa nova leitura social, sobre esse segmento da sociedade, prestando serviços que atendam às suas expectativas”. Sob este ponto de vista, as colocações quanto às Instituições de Ensino Superior podem ser extrapoladas para qualquer segmento de ensino e público formador. Afinal, todas as pessoas são dignas de receber uma educação que as possibilite desenvolver todas suas potencialidades para que possam reconhecer suas habilidades e aplicá-las na construção da sociedade.

O direito ao atendimento educacional especializado previsto nos artigos 58, 59 e 60 da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 96 e no artigo 208 inciso III da Constituição Federal de 1988, não substitui o direito á educação oferecida em classes da rede regular de ensino. Para efeitos da lei, educandos portadores de necessidades especiais devem ter uma educação especial preferencialmente, e não exclusivamente, em classes regulares, pois há serviços de apoio especializado para atender as peculiaridades dos alunos da educação especial. A lei ainda prevê serviços especializados para aqueles que em função de condições específicas não serem possíveis de se integrar em classes regulares. (BRASIL, 1996).

Como ilustrado no trecho anterior, esse seria o formato ideal e é nesse sentido também que nos referimos aos avanços e retrocessos, pois depois de espaços, associações, organizações e instituições que prestavam atendimentos especializados terem sido conquistados, agora por meio do discurso de “inclusão total em classe regular” esses núcleos estão sendo

fechados. As reflexões que se fazem são: Até que ponto essas ações são benéficas? Até que ponto o que está ocorrendo é uma inclusão? Não seria simplesmente uma inserção? Esses alunos estão incluídos ou foram assimilados por um sistema mitômano em que eu finjo que incluo e você finge que fica satisfeito?

Deficiência

Pessoa com deficiência não é só aquela que tem uma deficiência visível. Inclui deficiência física, visual, auditiva, intelectual ou múltipla. De um modo geral pode-se dizer que qualquer condição converte-se numa deficiência se causa problema à pessoa portadora dessa condição ou às pessoas com quem ela vive. É em relação ao meio onde vive a pessoa, à sua situação individual e à atitude da sociedade, que uma condição é ou não considerada uma deficiência. Considerando-se que, em decorrência dos fatores hereditários e ambientais, não há sequer duas pessoas exatamente idênticas, embora em sua essência todos os seres humanos sejam iguais, é natural que as respostas a estas exigências variem de acordo com as condições individuais de cada pessoa. Desta forma, não vejo como possível a compreensão da educação da pessoa com deficiência, através de contextos diferentes do da educação de qualquer ser humano. (MAZZOTA,1982, p.14)

A deficiência e a história

Segundo Gugel (2007), a deficiência teve sempre relação com a história da humanidade, desde a antiguidade até os dias de hoje. A literatura revela como os primeiros grupos de humanos na Terra se comportavam em relação às pessoas com deficiência. Essas pessoas não sobreviviam ao seu ambiente hostil.

Somente no Século XX as pessoas com deficiência começaram a ser consideradas cidadãs com direitos e deveres de participação na sociedade.

De acordo com Mazzotta,

O atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início, no Brasil, na década de cinquenta do século passado. Foi precisamente a 12 de Setembro de 1854 que a primeira providência nesse sentido foi concretizada por Dom Pedro II, através do Decreto Imperial nº 1.428 que fundou na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto de Meninos Cegos. [...] no 1º Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo Imperador em dezembro

de 1882. Entre vários temas sugeridos, [...] foi apresentada a sugestão de currículos e formação de professores para cegos e surdos, atendimento pedagógico ou médico pedagógico aos deficientes e assistência hospitalar aos deficientes mentais. [...] em 1900, durante o 4º Congresso Brasileiro de

Medicina e Cirurgia , no Rio de Janeiro o Dr. Carlos Eiras apresentou a monografia intitulada Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas. Por volta de 1925 foram publicados três outros importantes trabalhos sobre a educação de deficientes mentais.” (MAZZOTTA, 2003, p. 28-30).

Ainda segundo o autor (1982, p. 66), em 1981, existiam 204 Instituições no ensino particular que prestavam serviços educacionais aos alunos com esta condição, destacamos, por sua relevância social algumas delas: Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); Associação Pestalozzi de São Paulo; Fundação para o livro do Cego no Brasil; Associação de Assistência á Criança Defeituosa (AACD); Lar de São Francisco.

Referindo-se as políticas públicas para o atendimento educacional de alunos com deficiência, Mazzotta afirma que:

[...] em 1957 o governo federal assumiu o atendimento educacional aos excepcionais levando a cabo Campanhas de Educação do surdo (1957), campanha nacional de reabilitação de deficientes da visão (1958), Campanha Nacional de Cegos (1960), Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. (MAZZOTTA, 2003, p. 49-51).

Apesar do crescimento do número das escolas públicas a partir desse período, o número de crianças com deficiências matriculadas nas escolas é bastante pequeno. Segundo dados estatísticos do Ministério da Educação, registrou-se um aumento significativo das classes especiais (principalmente para alunos com deficiência mental), somente a partir da década de 1970.

A educação especial sob o ponto de vista da legislação

Façamos a partir deste ponto uma análise da legislação em âmbito nacional, federal e municipal que organiza e direciona as ações em relação à Educação Especial.

Legislação federal

Ao analisarmos a legislação, se faz primer ressaltar que “qualquer ação e aplicação de seus pressupostos devem estar com o olhar voltado a alguns pontos, para tentar verificar as “reais chances de se colher o direito anunciado”. (ARAÚJO, 1997, p. 66)

Nesta ótica devemos refletir se ao tentar incluir tudo e todos não estaremos sob o grande risco de promover a inclusão selvagem como ilustra o trecho abaixo de Araújo que tem como contraponto, com uma visão mais humanista e adequada, a réplica mais abaixo de Mazzotta.

Igualdade, direito à educação, ensino inclusivo são expressões que devem estar juntas, exigindo do professor e da escola o desenvolvimento de habilidades próprias para propiciar, dentro da sala de aula e no convívio escolar, oportunidades para todos, portadores de deficiência ou não. (ARAÚJO, 1997, p. 51)

Então replica Mazzotta: “é importante atentarmos para possíveis artimanhas ou mecanismos ideológicos que, muitas vezes, em nome da superação das desigualdades sociais, culturais, econômicas e políticas, mascaram diferenças individuais, acenando para uma inclusão radical ou incondicional”. (MAZZOTTA, 2008, p. 165-166)

Na maior parte das situações, o que encontramos é mais uma preocupação com assistência a cuidados especiais, acessibilidade e transporte do que efetivamente dificuldades de adaptações curriculares.

Desde a Lei federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já se delineia uma preocupação com a integração dos deficientes, sem que, entretanto ela tenha acontecido de fato. Em seus artigos 88 e 89 a Lei apregoa a necessidade de integrá-los na comunidade e assegura um tratamento especial através de bolsas de estudo empréstimos e subvenções repassadas á iniciativa privada que tivesse iniciativas eficientes.

A Lei federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências surgiu com o intuito de adequar a anterior. Segundo Ferreira (1989 apud ANACHE, 1997,

p. 26), essa lei trazia alguns avanços, principalmente em relação aos excepcionais, termo usado na redação original passando a responsabilidade para o ensino regular. Para assegurar esses direitos o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) foi criado em 1973. Entretanto, com a falta de autonomia

seus objetivos não foram alcançados plenamente. O governo Federal reestruturou então os órgãos pela política que tratava do excepcional e criou a CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) (ANACHE, 1997, p.26).

Do princípio da igualdade constante do Art. 5º “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988) verifica-se uma preocupação do constituinte de tratar as pessoas igualmente, sem qualquer distinção. A regra isonômica não admite qualquer privilégio, tratando igualmente as pessoas. Isto é o que se denomina igualdade formal ou igualdade perante a lei. A isonomia e o princípio democrático garantem igual tratamento ao cidadão diante dela. Entretanto uma real leitura desses direitos leva à reflexão sobre sua real aplicabilidade. Temos aqui o confronto dos princípios da Universalização e da Focalização que só se explica por uma má interpretação e aplicabilidade constitucional.

No rol das pessoas protegidas, surgem as portadoras de deficiência, que recebem amparo singular, este necessário para que se igualem na lei. Ao zelar por esses grupos ou interesses, o constituinte originário quis, na realidade, dar as mesmas condições das pessoas não portadoras de deficiência. [...] No desejo de criar uma lei que protegesse especificamente pessoas com necessidades especiais a norma acaba protegendo-as e discriminando-as criando privilégios

e benefícios que as equiparem, integrem e as tornem participativas. (ARAÚJO, 1997, p. 77)

No artigo 208 e seu inciso III que declara que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1988), ao utilizar o termo “preferencialmente”, pretende proteger e integrar as pessoas com deficiência e já pressupõe a possibilidade de se ter uma educação especial paralelamente à regular, o que demonstra um olhar para a diversidade de situações e necessidades.

Neste ponto podemos retomar a discussão feita anteriormente baseada no princípio da equidade, ou seja, a lei deve proporcionar o direito à escolha de cada pessoa e sua família em uma compreensão única das reais necessidades e de como as potencialidades podem ser mais bem trabalhadas, permitindo uma vida funcional e o mais autônoma possível de acordo com as circunstâncias. É muito cruel, impor opções baseados em descrições de quadros etiológicos, pautados em itens considerando se você é mais ou menos especial e, portanto deve se adequar a este ou aquele formato. Essa postura vai contra qualquer visão humanista e holística. A lei abaixo assegura esse direito, entretanto, as instituições especializadas estão se rarefazendo e essa autonomia familiar efetivamente está cada vez mais difícil de ser exercida.

A Lei n. 7.853 de 24 de outubro de 1989, que 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, ao mesmo tempo em que garante os direitos do alunado contemplado pela educação especial, abre uma prerrogativa ao afirmar e tornar compulsória a matrícula somente de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

No Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993 que institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências já há efetiva preocupação com o que o deficiente é capaz de fazer, sua funcionalidade e desempenho, além de garantir o acesso e permanência da pessoa permitindo a ela usufruir dos serviços em sua totalidade.

Em 1990, O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”, o que nos faz retroceder um pouco em termos das decisões anteriores que já mostravam a possibilidade de se recorrer ao ensino especial quando necessário.

Em 1994, a Política Nacional de Educação Especial, volta a afirmar que o processo de integração instrucional refere-se àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas

do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”
(BRASIL,2007, p.3)

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, atual LDB, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ao mesmo tempo em que entende cada pessoa em sua peculiaridade, assegurando currículos, métodos e recursos específicos, assegura também a terminalidade específica para os que não atingiram o nível mínimo exigido e por outro lado a aceleração escolar para os superdotados. Aqui se expressa a seguinte contradição: se o acesso à escola regular aos alunos com deficiência mental for tão adaptado (leia-se adaptações curriculares significativas), eles não teriam a formação necessária para enfrentar o mundo competitivo fora dos muros da escola (por exemplo, o mundo do trabalho), mas por outro lado, se não lhes forem possibilitadas tais adaptações, talvez a maioria deles não possa ser inserida nas escolas regulares, promovida para séries posteriores e ter acesso a terminalidade de sua escolaridade no ensino fundamental.

Se em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova afirmava que as pessoas poderiam ser educadas até onde lhes permitissem suas aptidões naturais e hoje a legislação afirma que todas as pessoas devem ser educadas de forma incondicional, independente de suas aptidões ou capacidades e vai além, quando garante terminalidade acadêmica para o aluno, mesmo que ele não tenha atingido o nível de aquisição de conteúdos normalmente exigido para a certificação do Ensino Fundamental, talvez se possa afirmar que houve avanços

no processo educacional brasileiro. Porém, há ainda questões cruciais cujas respostas precisam ser construídas, sob pena de estar-se no afã de garantir direitos colaborando para o processo de exclusão destes alunos.

Nesta linha de reflexões, cumpre colocar as seguintes questões: Como estes indivíduos poderiam receber certificação do grau de escolaridade alcançado no Ensino Fundamental sem terem se apropriado dos mesmos conteúdos que os demais alunos e obterem sucesso na continuidade da vida escolar e/ou no mundo do trabalho? Não estar-se-ia vivenciando um resgate cruel da dualidade do sistema educacional que perpassou a história da educação brasileira, com uma escola para ricos e outra para pobres e hoje, com uma educação para as pessoas consideradas normais e outra para as que têm necessidades especiais?

O decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, já ilustra uma preocupação com definições sobre deficiência, deficiência permanente, incapacidade, pessoa portadora de deficiência, deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental e deficiência múltipla. Na seção II, que discorre sobre o acesso à educação, verifica-se a efetivação legal cada vez mais próxima do que podemos considerar com o ideal. O decreto assegura orientações

pedagógicas individualizadas, a partir de zero ano com auxílio de equipe multiprofissional. Na impossibilidade de atendimento no ensino regular, o decreto garante o acesso às escolas especializadas quando necessário ao bem-

estar do educando. Este decreto prioriza também os educandos do ensino superior que podem solicitar, para o ingresso, adaptações de provas e os apoios necessários, que incluem tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência. Os programas de educação superior terão ainda em seus currículos conteúdos relacionados à pessoa portadora de deficiência. No artigo 28, o decreto trata do acesso à educação profissional em todos os níveis e habilitações que proporcionem o acesso ao mercado de trabalho tendo como condição para matrícula sua funcionalidade e não nível de escolaridade. Há ainda a garantia de serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, como adaptação dos recursos instrucionais, capacitação dos recursos humanos e adequação dos recursos físicos.

O decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, tem como novidade fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; através da implantação de salas de recursos multifuncionais, ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado e a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade que incluem livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), laptops com sintetizadores de

voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

Concluimos este tópico reproduzindo trecho de Anache (1997) que traduz efetivamente o mote que estamos pretendendo ressaltar neste estudo.

A tese de que “somos todos iguais” serve mais para ocultar o preconceito e justificar a exclusão do que para reconhecer a diferença. A imposição e exposição da deficiência / eficiência retrata dicotomias e ambiguidades de ações e atitudes. As intenções parecem claras e as melhores possíveis. Obscuros são os afetos e desejos que forjam uma imagem social negativa em torno dessas pessoas, produzindo estereótipos e rótulos.

Nesse sentido, acreditamos que o processo de integração precisa ser repensado para que não se incorra no erro de oferecer um trabalho educativo ortopédico, ou seja, voltado apenas para a correção das deficiências, ou ao aumento de eficiência dos alunos com altas habilidades em espaços diferenciados. É preciso construir junto com as Pessoas com Necessidades Educativas Especiais e demais envolvidos em sua escolarização propostas de trabalho que venham garantir que suas necessidades especiais sejam atendidas tanto pela Educação Geral quanto pela especial. Isso exige que as mudanças não fiquem restritas apenas aos termos, implica sim em mudanças de atitudes. (ANACHE, 1997, p.31)

Legislação estadual

A legislação Estadual de Ensino de São Paulo (PORTAL, S/D) encontra-se organizada cronologicamente totalizando treze publicações entre os anos de 1994 a 2010.

Destaca-se a Resolução SE - 61, de 05 de abril 2002, que dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar prevendo o Programa de Atendimento aos alunos da rede pública, com necessidades educacionais especiais que ocorrerá preferencialmente em classes regulares de ensino, incumbindo às escolas o dever de reconhecer e responder às necessidades educacionais especiais de alunos, abrindo mão do uso de currículo adaptado, profissionais capacitados, estratégias de ensino, uso de recursos e materiais didáticos específicos e além de reconhecer a necessidade de formação continuada aos professores especializados e aos professores do ensino regular como garantia de sucesso escolar aos alunos com necessidades especiais.

A Resolução nº 130, de 06 de agosto de 2002, que dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar, a CAPE (Centro de Apoio Pedagógico Especializado) delega à FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) a coordenação das ações necessárias à educação continuada de profissionais da rede estadual de ensino e de ações de apoio especializado referente ao Programa de Inclusão Escolar, oferecendo recursos didáticos teóricos e técnicos (selecionados, adaptados e/ou produzidos).

A Resolução nº 32, de 23 de maio 2007 dispõe sobre o desenvolvimento das ações do programa de atendimento aos alunos da rede pública com necessidades educacionais especiais versando sobre formação e recursos didáticos. O que é acrescido, no entanto, é abrangência do uso dos materiais por toda comunidade escolar e a adaptação dos prédios escolares para atendimento de alunos com necessidades especiais.

A educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino é disposta na Resolução nº 11, de 31 de janeiro de 2008, considerando que esta deverá ser oferecida aos alunos com necessidades educacionais especiais, que demandem atendimento educacional especializado. Para alunos com altas habilidades, superdotação e grande facilidade aprendizagem, recursos que os levem a dominar, rapidamente, conceitos, procedimentos e atitudes. Para alunos com transtornos invasivos de desenvolvimento e alunos com outras dificuldades ou limitações acentuadas no processo de desenvolvimento, recursos pedagógicos adicionais que facilitem o acompanhamento das atividades curriculares. Sendo estes matriculados em classes regulares, salvo em casos que não seja possível sua inclusão direta nessas classes. Alunos com deficiências com severo grau de comprometimento, em que suas necessidades de recursos e apoios ultrapassem as disponibilidades da escola, deverão ser encaminhados às respectivas instituições especializadas conveniadas com a Secretaria da Educação, direito regulamentado na Resolução nº 72, de 9 de outubro de 2009.

O atendimento, aos alunos com deficiências em escola regular, nos termos da Resolução nº 11, de 31 de janeiro de 2008 deverá ser orientado por avaliação pedagógica realizada pela equipe da escola considerando, aspectos físicos, motores, visuais, auditivos e psicossociais, com o apoio de professor especializado da Diretoria de Ensino e de profissionais da área da saúde. Incumbir-se-á, também, a escola o ofício de fornecer orientação às famílias no encaminhamento dos alunos a programas especiais, voltados para o trabalho, para sua efetiva integração na sociedade.

A Resolução nº 41, de 14 maio de 2010 que disciplina a concessão de transporte para assegurar o acesso dos alunos à escola pública estadual, garantido ao aluno com necessidades educacionais especiais, que não apresente desenvolvidas as condições de mobilidade, locomoção e autonomia no trajeto casa/escola, cadeirante ou deficiente físico com perda permanente das funções motoras dos membros, autista - com quadro associado de deficiência intelectual suscetível de comportamentos agressivos e que necessite de acompanhante, deficiente intelectual, com grave comprometimento e com limitações significativas de locomoção, surdo-cego, aluno com deficiência múltipla que necessite de apoio contínuo, cego ou com visão subnormal, que não apresente autonomia e mobilidade para se localizar e percorrer o trajeto casa-escola.

Legislação municipal

Os serviços de educação especial da Rede Municipal de Ensino atendem crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência intelectual, visual, física, auditiva e múltipla, surdo-cegos, alunos com condutas típicas de quadros neurológicos, psiquiátricos e psicológicos, com altas habilidades e superdotação que, no contexto escolar, evidenciam necessidades educacionais especiais e demandam atendimento educacional especializado. A Lei orgânica do Município de São Paulo (BRASIL, S/D), que nos artigos 203 inciso IV, 204 inciso IV e 206 parágrafos 1º e 2º declara ser dever do Município garantir educação inclusiva que garanta as pré-condições de aprendizagem e acesso aos serviços educacionais, a reinserção no processo de ensino de crianças e jovens em risco social, igualdade de condições de acesso e permanência e atendimento especializado às pessoas com deficiência, na rede regular de ensino e em escolas especiais públicas, garantido o acesso a todos os benefícios conferidos à clientela do sistema municipal de ensino e provendo sua efetiva integração social assegurados a estes, também, a eliminação de barreiras arquitetônicas dos edifícios escolares já existentes e a adoção de medidas semelhantes quando da construção de novos.

Educação inclusiva

As pessoas com necessidades especiais devem fazer parte de atividades desenvolvidas em sociedade, como a educação. Fazer parte da comunidade é

uma dos pressupostos da inclusão e para se estabelecer uma educação inclusiva é indispensável garantir aos alunos com necessidades especiais uma educação mais próxima da normal. A instituição de ensino deve garantir a qualidade do serviço oferecido, para que seja possível desenvolver o potencial máximo das crianças, respeitando a dificuldade de cada uma com uma infraestrutura pedagógica e física apropriada, que considere a multiplicidade de necessidades.

As avaliações também devem ser condizentes com as características dos alunos, conforme asseguram as Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica de 2001.

Existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem aos alunos meios para acesso ao currículo, essas necessidades educacionais especiais, são definidas pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar, para que obtenham sucesso escolar, [...] por fim ao invés do aluno se ajustar aos padrões de normalidade para aprender a escola agora tem o desafio de ajustar-se para atender a diversidade dos alunos. (PORTAL, S/D).

O trabalho deve ser contínuo. A equipe técnica tem que se atualizar sobre temas da área, acumulando conhecimentos em prol do aprimoramento do sistema.

E claro, é impossível a realização de todos os requisitos sem a participação efetiva do Estado, da comunidade, dos professores, familiares e dos próprios alunos.

Ações afirmativas

As ações afirmativas são políticas de inclusão realizadas por entidades públicas, privadas e outros órgãos, competentes, que buscam a igualdade, do equilíbrio entre oportunidades e que precisa ser organizada, de forma a se alcançar todos os níveis. O Estado tem papel importante na busca desse objetivo, através de suas propostas de inclusão social e exigindo aos demais, a busca da igualdade através das ações afirmativas.

A contratação de estagiários que cursam pedagogia para atuar junto a professores que atendem alunos com necessidades educacionais; o funcionamento dos treze CEFAIs (Centro de Formação e Acompanhamento da Inclusão) que acompanham os alunos com deficiência por meio de visitas sistemáticas às escolas, avaliação pedagógica, reuniões com professores e coordenadores pedagógicos, atendimentos a pais e mapeamento da região; a criação das EMEEs (Escolas Municipais de Educação Especial) destinadas às crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência auditiva, surdo-cegos; a criação de redes interdisciplinares de apoio, que viabilizam o atendimento às necessidades específicas da escola, elaboram programas, orientam e acompanham as famílias e assessoram os educadores que têm alunos com

necessidades educacionais especiais incluídos nas classes comuns do ensino regular; equipes multiprofissionais, que trabalham em conjunto com os CEFAIs; o Transporte Escolar Gratuito Acessível (TEG Acessível), que hoje conta com 143 veículos adaptados circulando pela capital, são algumas das ações afirmativas que o governo estadual e municipal de São Paulo, efetivou.

Outras propostas municipais para a educação inclusiva

Os Auxiliares de Vida Escolar acompanharão alunos com deficiências severas, que não têm autonomia para alimentar-se, fazer a própria higiene e locomover-se. (PORTAL, S/D); As Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão atendem a alunos com necessidades educacionais que podem ou não apresentar deficiências, limitações ou disfunções no processo desenvolvimento, assim como com situação de superdotação ou altas habilidades; No Serviço de Apoio pedagógico especializado são distribuídos materiais de apoio aos estudantes e professores, entregues na versão Braile aos alunos cegos; no Programa Minha Biblioteca são entregues aos estudantes dois títulos a cada ano do Ensino Fundamental para que formem uma biblioteca pessoal que também tem versões em Braile, áudio e digital. (PORTAL, S/D); Formação continuada para educadores incentivam a formação de grupos de estudo na área da

educação especial, contemplando questões relativas à proposta pedagógica, currículo, planejamento, avaliação e identificação de necessidades educacionais especiais; Dados qualificativos para matrículas, mais completos sobre cada aluno com necessidades educacionais especiais matriculados na Rede permitirão atendimento individual às necessidades de cada estudante; Reestruturação das Escolas Especiais 10% dos alunos com necessidades especiais estão matriculados nas seis EMEEs. A opção pelo tipo de atendimento é da família, que pode matricular o aluno em uma escola especial ou em uma escola regular; Avaliação, construção de critérios para avaliar também os alunos surdos nas provas de Língua Portuguesa, tendo em vista que o Português é a segunda língua desses alunos. Além da organização, a escola necessita de flexibilidade e adaptações curriculares, com recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados; Adaptações, quando um aluno necessita de alguma adaptação, a escola solicita ao CEFAI mobiliários, equipamentos ou materiais específicos. Profissionais capacitados como fisioterapeutas ou terapeutas ocupacionais irão realizar a avaliação e prescrição do que é mais adequado às condições funcionais de cada aluno e estes itens serão enviados à escola.

Serviços de apoio pedagógico

Classe comum: trabalho em conjunto do professor da sala regular e o professor da educação especial, profissionais da equipe multiprofissional que acompanham este aluno podem sugerir adaptações de mobiliário e recursos.

Sala de recursos: este serviço pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário inverso daquele em que frequentam a classe comum. São salas adaptadas na escola regular e devem dispor de recursos pedagógicos adaptados. Este serviço nas escolas municipais é conhecido como SAAI (sala de apoio e acompanhamento à inclusão).

Itinerância: serviço de orientação e supervisão pedagógica, desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores.

Classe hospitalar ou doméstica: serviço voltado aos alunos que em razão do tratamento de saúde não podem frequentar a escola regular e visam dar continuidade ao processo de aprendizagem.

Classe especial: sala diferenciada dentro da escola regular, com equipamentos e materiais específicos, adaptações de acesso ao currículo, que não deve agrupar alunos com diferentes tipos de deficiência. Ocorre em turno inverso da sala regular.

Escolas de educação especial: Poderão frequentar as escolas especiais, aqueles que requeiram atenções individualizadas nas atividades da vida autônoma, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não tenha conseguido prover.

4- CONCLUSAO

Procuramos, por meio deste estudo, fazer uma breve conceituação histórica a respeito da educação, da educação especial, das pessoas com deficiências, das ações efetivas realizadas e o que falta por fazer, embasados na legislação.

Notamos que o atendimento às pessoas com deficiências já trilhou um longo percurso, obteve muitas conquistas e através de movimentos sociais organizados, por e para deficientes, lutando por sua legitimidade, a inserção tem acontecido ainda de forma tímida, mas bastante fundamentada.

Constatamos ao longo do estudo, que a maneira como nos posicionamos e agimos, revela quem somos. Essas ações, que resultam em atitudes podem compreender a pessoa com deficiência, sua funcionalidade nos diversos ambientes sociais em que está inserida, como também, pode estigmatizá-la, impedindo que acredite em suas potencialidades e as desenvolva.

Conforme vimos, os estudos sobre o direito das pessoas com deficiência não estão dissociados dos fatos históricos e reveladores que configuram a evolução da sociedade e suas leis. É fato que a atual legislação, desde a década de 90, tem tentado deixar de lado seu caráter assistencialista e terapêutico, buscando melhor adequar-se às demandas do alunado especial embasada na preocupação com aspectos como: metodologia, acesso, permanência e qualidade de vida.

A legislação brasileira é reconhecida como uma das melhores do mundo em termos de compreensão das necessidades e ações necessárias do deficiente. Entretanto, há ainda muitas falhas e demandas de todas as magnitudes. Pequenos movimentos sociais, partindo da sociedade civil e não de cima para baixo – não basta criar as leis, pois elas de nada servirão se os cidadãos não estiverem prontos para elas – permitirão a sedimentação de uma sociedade mais inclusiva.

A expectativa, não só do grupo de estudo, mas de muitos cidadãos que conseguem refletir sobre essas necessidades é de que chegará o dia em que pessoas com deficiências e necessidades especiais estarão tão integradas à sociedade que palavras como estigma, inclusão, preconceito e acessibilidade, dentre outras farão parte das referências históricas.



MÓDULO III – DESENVOLVENDO A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL³

Autora: Sonia Salete Schaedler.

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL E APRENDIZAGEM

Buscarei neste trabalho relatar um pouco da história da educação especial no Brasil e do aprimoramento do conceito de direito relacionando a inclusão do aluno, portador de necessidades educacionais especiais, no sistema regular de ensino.

Segundo Horta (1998), a educação como direito social, apesar de sua importância foi incorporado tardiamente ao grupo dos direitos humanos, mais especificamente na época moderna, com o surgimento da burguesia, da filosofia racionalista e individualista e do Estado Nacional. Esse atraso deve-se ao fato de estarem as sociedades da época em luta pela liberdade, em face da operação ideológica da Igreja e da pressão política do Estado e não por outros bens, como o da educação.

Será depois da Segunda Grande Guerra, que assistiremos a democratização do ensino e ao aumento da escolaridade obrigatória.

³ Reprodução total módulo III – educação especial e aprendizagem – Autora: Sonia Salete Schaedler. Disponível em: <https://pedagogiaopedaleta.com/educacao-especial-e-aprendizagem/>

A medida em que a sociedade ia se consolidando, foi se modificando a constituição da educação especial, sendo que na Grécia antiga, as crianças com algum tipo de deficiência, má formação, com algumas debilidades, eram submetidas à prática de eliminação e abandono e consideradas subumanas, eram excluídas dos convívios sociais e educacionais.

Durante o período da Inquisição, as crianças com deficiências eram submetidas a prática de segregação e passando pela prática de exorcismo onde centenas de deficientes foram executados, sob o protesto de não se adaptarem as regras socialmente impostas (eram vistas como “coisas”).

Com o Cristianismo, apesar das mudanças ocorridas a situação do deficiente modificou-se apenas no sentido de “coisa”, assumindo a condição de “pessoa”, não tendo igualdade civil e de direito, sendo atendidos de forma caritativa em conventos e Igrejas, pois havia desconhecimento sobre as causas de deficiência e com relação ao comportamento caracterizando como resultado como desígnios de Deus.

Com a passagem do feudalismo para o Capitalismo surgem novas teorias relacionando-os às ideias de igualdade para todos, mas, tal ideia não se consolidou.

Durante o século XIX e XX reforçaram a ideia de uma perspectiva pedagógica voltada para a educação especial, dentro de uma visão médica.

A Conferência de Jomtiem (1990), que trata da educação para todos, sua principal preocupação, foi promover maiores oportunidades de uma educação duradoura, incluindo a educação especial, dentro da própria estrutura, dando a oportunidade de aprender, a diversidade de características e necessidades individuais, tendo a escola como o principal agente de promoção social.

No Brasil a educação especial teve início em meados do século XX, com a criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos (1854) e dos Surdos (1857), que inicialmente tinham a função de asilo.

Por volta de 1950, surgiram estabelecimentos de ensino próprio (APAE), para deficientes, buscando suprir a falta desse tipo de serviço e para minimizar a ineficácia do Estado.

A partir da Constituição de 1988, assegurou a garantia contra qualquer tratamento discriminatório, concedendo atendimento educacional especializado ao deficiente da rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394, apresenta a educação especial como uma modalidade de educação escolar que deve situar preferencialmente na rede regular de ensino, e quando necessários serviços especializados quando não for possível a integração de alunos com algum tipo de deficiência em classes comuns.

Santa Catarina foi um dos pioneiros na integração escolar das crianças com deficiências. Em 1988 instituiu-se a política de integração dos alunos dessa modalidade de ensino, em escolas regulares, com o plano de trabalho “Matrícula Compulsória”, com isso nem uma escola pública poderia negar matrícula sob qualquer alegação. Segundo a Lei Federal nº 7853 de 24/10/1989, em seu Artigo 8, recusar um aluno com deficiência é crime.

A partir da Declaração de Salamanca, aprovada na Conferencia Mundial de Educação Especial (1994), passou-se a considerar a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares como a reforma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais (Bueno – 1997).

A perspectiva de integração de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular não é nova, no entanto, o movimento de integração escolar surgiu na década de 70. Na década de 80 esse movimento é intensificado, já considerando eu a classe regular é o melhor ambiente para alunos com deficiência.

A partir dos anos 90 surge um novo referencial, o da escola inclusiva, que continua propondo a escolarização de todos os alunos num mesmo contexto, porém sob outra perspectiva. Embora ambas tenham como norte à incorporação dessas crianças ao ensino regular, a integração e a inclusão não significam a mesma coisa.

A integração tem como pressuposto que o problema reside nas características das crianças deficientes; A inclusão vê a questão sob outra ótica,

reconhecendo a existência das mais variadas diferenças: crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua, crianças que trabalham, filhos de famílias nômades ou de minorias linguísticas, étnicas, culturais, oriundas dos mais diversos grupos marginalizados.

A inclusão no ambiente escolar, depende da adequação dos materiais didáticos, espaço físico, bem como, pequenos cuidados que devem ser observados durante a convivência.

O primeiro passo para a inclusão é fazer com que os pais aceitem e ajudem seus filhos no desenvolvimento, “explica Nereide Albuquerque, Assistente Social”, apontados por defensores da educação inclusiva como uma instituição que segrega os portadores de deficiência, mas que vem, de uns tempos para cá se preocupando cada vez mais com a inclusão.

Deficiência numa perspectiva sócio histórica, segundo Vygotsky, destaca a importância do social na construção do sujeito, enfocando a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, defendendo que o desenvolvimento não se dá apenas numa dimensão biológica, mas, principalmente depende da aprendizagem que ocorre através das interações sociais, vendo a deficiência sob dois aspectos: primário (problema biológico) e secundário (condição social).

Para que haja o desenvolvimento, o professor deve observar principalmente a deficiência secundária. Cabe ao professor fazer a sondagem e nunca o diagnóstico, para determinar limites, estabelecendo o preconceito e conseqüente exclusão.

Para Vygotsky o universo social tem fundamental importância no processo de constituição do sujeito, portanto, a mediação do professor é crucial, nessa mesma constituição. Considera o papel do professor como essencial no processo de ensino-aprendizagem, sendo o mediador antecipando o desenvolvimento do aluno, propondo desafios que lhe auxiliem na busca pelo significado de seu mundo.

É importante ressaltarmos quando nos reportamos a inclusão sobre as atitudes preconceituosas da sociedade, que vincula diretamente pensamento e ação, principalmente através da discriminação, se quisermos mudar essa realidade teremos que refletir sobre as nossas concepções dentro da escola e na sociedade.

A escola inclusiva não se refere apenas a alunos considerados deficientes. A inclusão é muito mais do que estar no mesmo espaço, trocar experiências, socializar-se, devendo ser respeitado nas suas diferenças, não ter de se submeter a uma cultura, a uma forma de aprender, a uma língua que não é a sua, é sentir-se parte do grupo, identificar-se com ele, num processo constante de conhecimento de conhecimento e de reciprocidade, incluir não é torna-lo igual, mas, respeitar sua diferença e liberta-lo do ônus, por ser diferente, numa sociedade que estabelece padrões únicos.

A inclusão caracteriza-se num movimento conjunto, em que a sociedade também se modifica para atender a diversidade, garantindo os seus direitos, o

respeito, possibilitando aos alunos deficientes tornarem-se sujeitos ativos, reflexivos e críticos.

Segundo Montoan (1977), a educação inclusiva deve entrar pela escola regular para que haja inclusão, o ensino especial deve ser absorvido pelo ensino regular, mas, para isso é necessário que a escola passe por um processo de transformação.

Para que a escola de fato seja inclusiva tem de ter uma filosofia de profundo respeito às diferenças.

Segundo Vygotsky, a inclusão escolar tem que ser significativa para o sujeito, dar sentido e significado a sua vida, trata-se de possibilitar interações sociais que sejam mediadoras proporcionando ao sujeito que compreenda o mundo que está inserido e possa ser autônomo, participativo e ativo na construção desse mundo e da sua própria história.

A escola inclusiva deve desafiar-lo, instigar-lo, buscar formas de não reforçar o sentimento de incapacidade, mas, desenvolver as suas potencialidades.

Essas mudanças, porém, ainda precisam concretizar-se na sociedade, que ainda convive com práticas discriminatórias nos mais diferentes sentidos, como também nos espaços educacionais, uma vez que pensar a inclusão é pensar a conquista e o exercício da cidadania.

Sendo assim, a escola, deve ser um dos espaços onde o aluno adquire saberes que lhe permitam saber seus direitos, exigir o cumprimento deles e compreender a necessidade de exercê-los.

A escola deve ter como princípio o ato educativo intencional, fundamentado no respeito às diferenças educacionais, produzindo uma forma diferenciada de educação, tendo a possibilidade de trabalhar a partir da consciência, da particularidade que se coloca na diversidade, sendo um desafio para que consiga efetivar os preceitos de igualdade para todos.



MÓDULO IV - OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL – ESTUDO DE CASO⁴

⁴ Módulo IV – reprodução total - OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E

Autores: Melina Chassot Benincasa¹ Claudio Roberto Baptista²
Fabiane Romano de Souza Bridi³

A educação especial e a educação infantil se constituíram como campos à margem, tanto do ponto de vista legal, das políticas insuficientes, quanto dos serviços oferecidos, de uma efetivação do atendimento dependente de parcerias com setores não governamentais. É recente o movimento que confere um lugar de legitimidade a partir da configuração de uma política e da oferta educacional. Na reflexão dessa temática e da possível relação desses dois campos educacionais que se aproximam e se identificam, a conversa de Gregory Bateson com sua filha ajuda a pensar:

Pai, quanto é que tu sabes?

FILHA: Fiz uma vez uma experiência... PAI: Sim?

A PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL - Autores: Melina Chassot Benincasa¹ Claudio Roberto Baptista² Fabiane Romano de Souza Bridi³ - 1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da UFRGS. Integrante do NEPIE - Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar da UFRGS.

² Professor Doutor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação da UFRGS. Coordenador do NEPIE - Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar da UFRGS.

³ Professora Doutora do Departamento de Educação Especial da UFSM. Integrante do NEPIE - Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar da UFRGS. Disponível em : <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/1308/1060>

F.: Queria saber se podia ter dois pensamentos ao mesmo tempo. Então pensei “é verão” e “é inverno”. Tentei então ter os dois pensamentos juntos.

P.: Sim?

F.: Mas o resultado foi que não estava a ter os dois pensamentos. Estava só a ter um pensamento acerca de ter dois pensamentos.

P.: Claro, é exatamente isso. Não podes misturar pensamentos, só podes combiná-los. Bem vistas as coisas, isso quer dizer que tu não os podes contar. Porque contar é de facto só adicionar coisas umas às outras... E isso é o que não podes fazer.

F.: Então, na verdade, só temos um grande pensamento que tem muitos ramos – muitos e muitos ramos.

P.: Sim, penso que sim. Não sei. De qualquer maneira, acho que é uma forma mais clara de dizer isso. Quero significar que é mais claro do que falar acerca de pedaços de conhecimento e tentar contá-los. (BATESON, 1972, p.44-45).

Com base nos pressupostos do pensamento sistêmico e considerando nossas relações com as áreas da educação infantil e da educação especial nos perguntamos: seria possível abordar dois campos educacionais distintos de modo a não falar de “pedaços do conhecimento”, mas sim refletir sobre as relações presentes quando pensamos na criança com deficiência⁴ na educação

infantil? É possível abordar por separado a educação infantil da educação especial quando fazemos referência a um serviço de atendimento educacional especializado, para as crianças com deficiência de zero a cinco anos de idade? Na verdade estes questionamentos estão ligados a um único ponto: porque pensar na separação de duas áreas? Se ambas são educação e por isso podem caminhar juntas...

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre as situações das crianças que frequentam algum tipo de atendimento especializado, ao completarem seis anos de idade⁵. Enfoca, mais especificamente, o processo de transição das crianças com deficiência ao finalizarem a educação infantil e ingressarem no ensino fundamental.

Para tal abordaremos o atendimento educacional especializado no contexto da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Em seguida, apresentaremos os contornos desse serviço na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre a partir do relato de seus protagonistas e, posteriormente, daremos visibilidade aos movimentos que caracterizam essa passagem da educação infantil para o ensino fundamental dos alunos com deficiências.

OS CONTORNOS DA POLÍTICA

No contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Educação Especial é compreendida como uma modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. É responsável por realizar o Atendimento Educacional Especializado, disponibilizar e orientar o uso de recursos e serviços no processo de ensino e aprendizagem dos alunos no contexto das turmas comuns de ensino.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 10)

O Atendimento Educacional Especializado tem se constituído como serviço predominante na área da Educação Especial. Ao compor uma política educacional de inclusão escolar, é possível observar sua expansão no interior das redes de ensino. A expansão desse serviço vem impulsionada pelo Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais do Ministério da Educação. Por meio deste programa, estão sendo implantadas, nas redes públicas de ensino, salas providas de equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos, didáticos e de acessibilidade, construindo espaços habilitados a oferecer os elementos necessários ao desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado. Cabe destacar que, entre os anos “de 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em

todos os estados e o Distrito Federal, atendidos 4.564 municípios brasileiros - 82% do total”6. (SEESP/MEC, 2011, p.1)7.

De acordo com o Programa de Implantação de sala de recursos multifuncionais (MEC/SECADI/DPEE), em 2011 foram abertas 125 salas de recursos multifuncionais nas escolas municipais de educação infantil no Estado do Rio Grande do Sul. Ainda são muitas as escolas no Estado que não possuem salas de recursos para essa etapa de ensino.

De acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica do MEC/INEP de 2011, a Rede Estadual possui 10.921 alunos matriculados na educação infantil, sendo que 164 são identificados/declarados com deficiência pelo Censo. E, a Rede Municipal possui 179.130 alunos matriculados na educação infantil, e, destes, 1.972 são identificados/diagnosticados com deficiência, ou seja, equivale a um pouco mais de 1% do total de alunos.

Prieto (2009), Garcia (2009) e Baptista (2011) afirmam que as salas de recursos multifuncionais têm se caracterizado como locus privilegiado para a realização do Atendimento Educacional Especializado. Com base nos números acima, espera-se que as salas de recursos multifuncionais tenham se tornado o espaço predominante na realização desse atendimento. Os números explicitados nos ajudam a compreender os efeitos de uma política e dos programas que compõem a própria política.

A perspectiva proposta pelos documentos orientadores e normativos e as ações integradoras desta política, como a oferta do Atendimento Educacional

Especializado e a implantação das salas de recursos multifuncionais, objetivam intensificar as relações da educação especial com o sistema comum de ensino.

O Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10).

Observamos o caráter previsto do Atendimento Educacional Especializado com destaque para sua função complementar e/ou suplementar. Este aspecto aponta mudanças referentes à dimensão substitutiva da educação especial por meio da qual esta foi ofertada em nosso país: o aluno que ingressava no ensino especial não frequentava o ensino comum, pois o primeiro substituía o segundo. Assim, destaca-se o avanço do texto da Política quanto à orientação da matrícula de todos os alunos no sistema comum de ensino. Essas orientações tornam-se uma garantia legal por meio do Decreto de 7.611, de 2011, e da Resolução CNE/CEB nº4, de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica.

A importância da oferta de atendimento educacional especializado para as crianças pequenas tem sido uma discussão pertinente no âmbito da inclusão escolar, por se tratar de fase primordial do desenvolvimento do ser humano.

[...] a educação infantil tem sido considerada como um momento fundamental para os processos de aprendizagem e de socialização da criança, assim como uma série de estudos indica que esta é a fase ideal para que alunos com deficiência sejam incorporados à escola no sentido do favorecimento de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem, justifica-se a análise dos indicadores educacionais relativos à evolução de matrículas nessa etapa de ensino e nesse período. (BUENO & MELETTI, 2011, p.279).

A sinalização feita pelos autores acima reafirma a relevância de estudos referentes ao atendimento educacional especializado na educação infantil. A Política de 2008 sinaliza em apenas um trecho de seu texto, e de forma breve, que “[...] Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social” (p.16). Mas e a pré-escola das crianças dos três aos cinco anos, como é contemplada? No Brasil são poucos os estudos que versam sobre o atendimento educacional especializado para educação infantil. Pesquisadores como Bruno (2005), Drago (2005) e Zortéa (2007) versaram suas pesquisas sobre diferentes perspectivas que possuem as crianças pequenas como ponto comum/como fio condutor do pensamento. As temáticas

investigadas envolvem avaliação das crianças com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil; inclusão das crianças com deficiência em escolas municipais infantis no contexto de Vitória/ES e reflexões acerca da constituição da criança com deficiência no espaço da educação infantil, a partir das interações entre seus pares na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Estas são representativas da necessidade de se avançar na produção da pesquisa e do conhecimento no que tange à escolarização dos alunos com deficiência na educação infantil.

O CONTEXTO DE UM ESPAÇO

Breve histórico da Educação Infantil no Município de Porto Alegre

A educação infantil, em Porto Alegre, teve início por volta de 1920, com monitores da Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social (SMSSS) que desenvolviam atividades recreativas com as crianças pequenas nas praças da cidade (SUSIN, 2005).

Segundo Zortéa (2007), há registros de crianças com deficiência frequentando os espaços de jardins de praça da Rede: “[...] estas foram as primeiras formas de atendimento de educação infantil do município de Porto Alegre [...]” (p.43). Segundo essa autora, as primeiras creches municipais foram

criadas, em Porto Alegre, na década de 1980, com atendimento integral às crianças de zero a seis anos de idade, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social; estas creches, somente em 1990, é que passam a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, a Rede possui 97 escolas – 41 de educação infantil, 53 de ensino fundamental⁹, 02 de ensino médio e 01 escola de educação básica profissionalizante – e um total de 55.000 alunos; destes, 3.195 são considerados alunos com deficiência. Nessa direção, os serviços de apoio à inclusão escolar têm sido ampliados gradualmente, de forma que hoje estão em funcionamento 32 Salas de Integração e Recursos (SIRS), situadas nas escolas municipais de ensino fundamental.

Das 41 escolas infantis, 34 funcionam em turno integral (das 7h às 19h) e sete constituem-se em jardins de praça, localizados em regiões mais centrais da cidade. Como alternativa de ampliação desses espaços, existem, atualmente, 202 creches comunitárias/conveniadas¹⁰ atendendo 18.200 crianças¹¹. Sobre as matrículas¹², a Rede possui 5.742 crianças matriculadas nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS); destas, 142 são consideradas crianças com deficiência. Mesmo que a referida Rede venha, ao longo dos anos, demonstrando uma tendência ao desenvolvimento de políticas de apoio à inclusão escolar, Zortéa (op.cit.) afirma “[...] vivemos nas escolas infantis da RME/POA diferentes tempos paralelos em relação à inclusão” (p.47). A autora ainda destaca que, apesar de haver um regramento único da mantenedora, existe

uma variedade de modos de recepção e compreensão do movimento de inclusão. Por exemplo, há, de um lado, as escolas infantis apresentando um número considerável de crianças com deficiência em suas turmas, como também professores buscando espaços de formação com a assessoria da SMED; por outro lado, há registros de escolas que nunca receberam crianças com deficiência, embora não seja possível afirmar se houve procura nestas escolas infantis, ou se estas crianças, por outros motivos, não chegaram a concorrer a uma vaga (ZORTÉA, 2007).

Nessa direção, atualmente, as EMEIS e as creches comunitárias/conveniadas são os principais espaços oferecidos à educação de crianças de zero a cinco anos de idade. Porém, estes espaços não possuem salas de recursos multifuncionais para essa faixa etária, historicamente a RME/POA concentra o atendimento educacional especializado para as crianças pequenas no espaço das quatro escolas municipais especiais, através do serviço¹³ intitulado Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial. Para os alunos da educação infantil, encontram-se em funcionamento 13 salas de EP e PI, situadas nas quatro escolas municipais especiais, na escola especial de surdos Salomão Watnick e na União de Cegos do RS (UCERGS).

Nessa direção, se faz necessário abordar o espaço pedagógico das quatro escolas especiais, por serem estes os locais institucionais na Rede em que se desenvolve prioritariamente o serviço de Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI), o qual será destacado neste trabalho.

No ano de 1989, foram inauguradas duas escolas especiais no Município de Porto Alegre, Elyseu Paglioli e Lygia Morrone Averbuck. (ZORTÉA, 2007; SANTOS JÚNIOR, 2002).

Posteriormente, em 1990, nasceu a terceira escola especial: Professor Luis Francisco Lucena Borges, que, diferentemente das outras escolas, passou a sediar um projeto de pesquisa intitulado “Criança psicótica e Escola Pública”. Este consistia em aceitar toda criança e adolescente que, devido a problemas psíquicos, não encontravam espaço nas demais escolas. Segundo a fala de uma professora desta escola, essa “[...] foi criada pros alunos excluídos das escolas especiais e regulares [...]”.

No ano de 1991, inaugurou-se a escola especial Tristão Sucupira Vianna, a qual, em virtude do envolvimento de um grupo de educadores especiais da Rede Municipal de Ensino, montou dois projetos de destaque: Educação Precoce e Oportunidade de Trabalho. O primeiro, desenvolvido com crianças de zero a três anos de idade com “atrasos de desenvolvimento”; o segundo, com propostas de integrar pessoas com deficiência que encontram obstáculos no contexto social, por meio do trabalho.

[...] os professores estavam sendo chamados e se reuniam na SMED para fazer o projeto e, dentro deste projeto, já na entrada, eu propus para o grupo de professores que estavam presentes [...] nós, dentro do projeto do Tristão, colocamos a possibilidade de um trabalho com as crianças pequenas, pensando já na questão da prevenção secundária das crianças ao chegarem à escola

especial. Isso significava que nós iríamos iniciar um trabalho com as crianças de zero a seis, pensando um pouco na estimulação precoce. Não tínhamos ainda o nome do atendimento das crianças de três a seis, então colocamos o nome de Educação Precoce pensando já que seria dentro de uma Secretaria de Educação [...]. (professora de PI - grifo nosso).

Em seu depoimento, a professora acima ilustra o movimento realizado por um grupo de educadores especiais interessados em trabalhar com as crianças pequenas, buscando uma maneira de estruturar um serviço específico para atender este público. Pelo fato de o serviço estar localizado no espaço escolar, considerava-se que esse serviço deveria apresentar elementos do campo pedagógico. Ou seja, a concepção de atendimento precisaria transcender uma perspectiva clínica frequentemente associada ao acolhimento e ao cuidado destas crianças.

[...] nós também pensamos o trabalho no Hospital Materno Infantil Presidente Vargas, por pensar de onde viriam os bebês. Então, pensamos não só na prevenção secundária, que era depois de dado um diagnóstico, mas tentar já trabalhar na prevenção primária. Isso significava que, no momento de ser dada a notícia de algum risco de desenvolvimento, nós já estaríamos dentro do hospital para trabalhar essa questão da notícia. Então fizemos um projeto inicialmente em que trabalhávamos em grupo com as crianças, em que fazíamos o trabalho de pais-bebês, em que se pensava em uma abordagem psicopedagógica; era essa a vertente do trabalho inicialmente, com crianças

com paralisia cerebral, com síndrome de Down e com algumas distrofias motoras. (professora de EP – grifo nosso).

Assim, em 1992, com a adesão de outros professores ao projeto, estabeleceu-se uma parceria com o Hospital Materno Infantil Presidente Vargas. Essa parceria permanece até hoje, com a participação de duas professoras das escolas especiais. Em 1996, para dar continuidade ao trabalho realizado na Educação Precoce, passou-se a oferecer uma nova modalidade de atendimento – a Psicopedagogia Inicial –, tomando como base a experiência de profissionais envolvidos na formação do Centro Lydia Coriat de Buenos Aires/AR.

ESCOLHA DE UM MÉTODO... O PERCURSO

O presente estudo tem como base a abordagem qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), os “investigadores qualitativos” frequentam seus locais de pesquisa por considerarem o contexto um elemento importante na construção de seu estudo, e também porque devem estar atentos ao observar o campo de pesquisa, pois “[...] tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (p.49). Ainda segundo estes autores, durante a análise, os dados vão ganhando forma de acordo com a escrita, como se o processo de condução da

investigação fosse um constante diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos.

No âmbito dos diferentes tipos de pesquisa qualitativa, o presente estudo apresenta uma aproximação dos pressupostos e princípios que constituem a pesquisa etnográfica. De acordo com André (2008), tem-se feito uma adaptação da etnografia aos estudos na área de educação, e não se trata de uma etnografia no sentido estrito. A autora destaca diferentes características, as quais fazem com que um trabalho possa ser designado como um estudo de tipo etnográfico na educação, dentre elas estão: a presença da observação participante, das entrevistas e da análise de documentos; o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado; o pesquisador como instrumento principal na coleta e na análise dos dados; ênfase nos processos, e não na busca de resultados finais; o envolvimento de um trabalho de campo, no qual o pesquisador se envolve com os sujeitos da pesquisa, as situações e os locais e, o uso de grande quantidade de dados descritivos, que são reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais.

As entrevistas foram realizadas em quatro escolas especiais, com quatorze educadoras desta área que atuam como professoras de EP e PI, e na Secretaria Municipal de Educação com a Coordenadora do serviço. Com o intuito de preservar suas identidades, os nomes utilizados no presente texto são fictícios. As entrevistas foram amparadas por um roteiro norteador, salientando

pontos considerados pertinentes e, ao mesmo tempo, flexíveis, a fim de obter o maior contingente possível de informações sobre a temática de interesse.

Como ponto de partida da presente investigação questiona-se: por que tem ocorrido o encaminhamento de crianças que se encontram no início da escolarização, e que tiveram acesso a atendimento educacional especializado, para matrícula exclusiva em escolas especializadas? Observou-se que das 65 crianças atendidas na psicopedagogia inicial, matriculadas na escola infantil em 2010, 43 foram encaminhadas para o ensino comum e 22 para o ensino especial?¹⁴ Por que o encaminhamento de alunos da educação infantil para o ensino fundamental é alvo de discussão – resultando em mudança de rota na escolarização - uma vez que essas crianças já estão no ensino comum? Quais os motivos dessa continuidade gerar questionamentos? A frequência ao atendimento especializado – psicopedagogia inicial

-, mesmo que de forma complementar, se constitui ou se anuncia como uma “semente de pertencimento” à escola especial? Ou, ainda, o objetivo principal desse serviço especializado¹⁵ não é o oferecimento de suporte para o auxílio à permanência da criança na escola de ensino comum?

O debate, relativo ao encaminhamento das crianças da educação infantil para o ensino fundamental comum, associa-se a procedimentos que parecem questionar a ideia de que o lugar dessas crianças seria, exclusivamente, a escola especial, e ganha relevância quando se discute uma possível antecipação da matrícula no ensino fundamental.

DESAFIOS E TENSÕES NA PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL...

Analisar um serviço – no caso o de educação precoce e psicopedagogia inicial – em processo requer atenção ao movimento gerado nessa relação com o resultado que pode ser observado. Neste texto, apresentamos esse processo, focalizando a especificidade da transição das crianças com deficiência para o ensino fundamental, pois entendemos essa passagem como um dispositivo para pensar o conjunto, considerando que essa transição articula muitos outros fios implicados na existência de um serviço tão complexo¹⁶ quanto aquele representado pelos referidos dispositivos pedagógicos.

A partir das informações construídas juntamente com o grupo de professoras atuantes nesse serviço a respeito do tema “passagem” das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, destacamos pelo menos dois níveis de responsabilidade decisória, os quais constituem o processo de passagem. Há o nível dos gestores, envolvendo a assessoria de educação especial, a qual representa a Secretaria Municipal de Educação (SMED) junto às escolas. E há o nível dos educadores especializados, responsáveis pelo serviço de apoio especializado na Rede. Nessa direção, dos dois níveis sinalizados, há um confronto de diferentes posicionamentos.

Até o momento, nós não estamos mudando o processo e nem os critérios; nada disso. Nós estamos mantendo a mesma concepção (...) as crianças a princípio vão para o ensino fundamental. Que crianças não vão? Aquelas que achamos que nesse momento, pelo atendimento, pela escola infantil, vai ser expor a criança a um sofrimento muito grande (...) é difícil isso, porque eu acho que toda criança ganha no ensino regular (...). Há crianças que pensamos que vamos colocar em sofrimento, que vamos expor em demasia (...). Então assim, eu ainda não comecei a discussão das crianças, não sei te dizer quem seriam essas. Mas o nosso direcionamento tem sido sempre: vai para o ensino comum. As crianças que são encaminhadas para escola especial, nós conversamos o porquê que as educadoras especiais querem que fique (...) Isso não mudou ainda, penso que só vai mudar se substituírem as pessoas que estão aqui dentro da educação especial é isso que quero te dizer, aqui na equipe. Esta é a perspectiva da equipe da educação especial. [coordenadora do serviço de EP e PI – grifo nosso]

Interessante observar que apesar de existir uma intencionalidade e um direcionamento da equipe da secretaria, esta lida com pontos de tensão junto às professoras especializadas. Apesar do reconhecimento de que toda a criança “ganha” no ensino regular, a professora percebe a presença da hesitação, da dúvida, do questionamento quanto ao encaminhamento, ou melhor, a permanência do aluno do ensino comum. Um primeiro ponto de tensão/reflexão refere-se ao por que a passagem da educação infantil ao ensino fundamental

implicaria (para alguns alunos com deficiência) uma mudança de modalidade de ensino: de comum para o especial? Poderíamos pensar quais critérios decidem/incidem sobre essa escolha? Ou seja, quais alunos permanecem no ensino comum e quais são encaminhados para o especial? Quais características devem apresentar esses alunos para serem inseridos em uma das possibilidades acima referendadas? E ainda, a interrogação de algumas professoras somente é possível porque para essas crianças (com deficiência) ainda continua a existir a possibilidade de vivenciarem seus processos de escolarização nos espaços escolares especializados. Nesse sentido, há educadoras especiais¹⁷ que descrevem o processo da seguinte forma:

A criança que sai da PI para o ensino regular já sai com a garantia do atendimento na SIR; nós temos reuniões, fóruns de discussão. Então, fazemos esse encaminhamento e, é claro, têm crianças que vão e voltam, porque fazemos essa tentativa e não dá certo. Tanto a criança quanto a escola não conseguem dar conta dessa demanda, e temos uma demanda de aprendizagem ainda para cobrar. No ano que vem, por exemplo, nós receberemos dois que estão voltando. (...) mas o pior momento é esse, quando temos que encaminhar uma criança na qual tu vêes possibilidades, mas que tu sabes que ainda a escola regular não está preparada, não tem como atender. Então, eu digo assim: são crianças do limbo, que não são nem daqui nem de lá, e eu acho isso muito triste; crianças que tu sabes que têm um potencial, que poderiam ter condições de uma evolução, enfim. E tu tens que mandar e, tu sabes que vai voltar, e voltam

detonados; então, realmente é muito cruel, é muito difícil mesmo. [professora de PI – grifo nosso].

Qual o significado deste “não dá certo?” Será que pressupõe, por parte da educadora especializada, uma expectativa de não existirem problemas a serem enfrentados, de não haver dificuldades por parte da escola? É como se fosse possível prever uma estabilidade no âmbito escolar. Quando há presença de uma criança com deficiência na escola, esta terá uma reorganização automática? Ou dependerá de um certo tempo, de uma aproximação dessa criança com a professora e demais crianças? A reorganização do espaço, do planejamento, a adaptação desta criança, tudo isso exige um tempo, até mesmo para a professora conhecer seu aluno.

Ainda refletindo sobre a fala exposta anteriormente, qual o significado para uma professora saber que a criança vai voltar? Pergunta-se: quando se sabe antecipadamente sobre o retorno desse aluno, quais apostas educacionais são realizadas? Ou, ainda, qual o sentido da expressão “crianças do limbo?” São crianças que enfrentam dificuldades de acesso à escola comum devido à sua deficiência ou à deficiência da escola?

O depoimento da professora em questão parece exemplar sobre essa questão, pois reflete a opinião de muitas outras educadoras entrevistadas: “as crianças vão e voltam”. Qual o significado desta afirmação? Elas são alunas da escola infantil e recebem atendimento especializado na escola especial, mas não são alunas da escola especial. Essa afirmação parece indicar que a frequência

da criança ao atendimento especializado, localizado na escola especial, resulta em uma “marca” possível de permear toda a sua caminhada escolar. Uma professora do serviço de psicopedagogia inicial (PI), sinaliza essa relação:

É importante, quando tu falas em retornava, eu tenho uma posição bem forte (...) o meu entendimento é que não há retorno, porque elas nunca estiveram aqui em lugar de escola, o lugar de escola delas sempre foi em outro espaço. Então, quando elas vêm pra cá, elas vêm pra a escola especial, e quando elas estão aqui, vêm para o atendimento; aqui não é a escola delas, e isso nós fazemos questão de marcar para a criança e para a família: lá é o lugar dela. Se há alguma coincidência de festa, sempre se dá prioridade para a escola infantil (...) eles têm que participar das atividades da escola deles. Então, aqui é um lugar de atendimento, de um trabalho que acontece na transversal, costurando o trabalho da escola, dando apoio, sustentando o trabalho da escola, mas não é a escola deles. Então, eles nunca retornam, e, para mim, isso é uma das coisas importantes. [professora de PI – grifo nosso].

Considerando uma possível “marca” dada ao aluno frequentador do serviço de apoio especializado, vale perguntar: teria essa frequência um efeito semelhante àquele estabelecido pelo diagnóstico? O fato de a criança haver frequentado o serviço de PI poderia ser compreendido pelos professores do ensino fundamental, que receberão essa criança no ensino comum, como um diagnóstico identificador de uma deficiência?

Um dos aspectos merecedores de atenção é aquele relativo à matrícula, pois para receber o atendimento especializado, é necessário que o aluno se matricule na escola especial, independentemente de já estar matriculado na escola infantil. Esse movimento, muitas vezes, gera preocupação por parte das professoras responsáveis pelo serviço de PI:

Sim, elas ficam com dupla matrícula. O cadastro, na verdade, é a forma de entrada das crianças, e, a partir desse cadastro elas são avaliadas. Então, avalia-se se é uma criança para ser atendida em EP, PI ou em nenhuma das duas modalidades. Às vezes, as gurias (educadoras especiais) avaliam e vêem que não, que é uma questão de psicologia ou que nem é nada disso, é uma questão bem mais pedagógica. Às vezes, elas fazem uma intervenção na entrevista. A matrícula é que fica registrada, o cadastro fica só na escola. As crianças têm que se matricular na escola especial porque isso é uma questão financeira, de verba, se eu não tenho a matrícula (...) tanto que eu brigo com as gurias, porque, às vezes, elas não querem matricular, “a marca da escola especial, porque eu estou avaliando ainda” (...). [coordenadora do serviço de EP e PI – grifo nosso].

Em caso de dupla matrícula – escola de educação infantil e serviço especializado -, é necessário lembrar que um dos espaços é frequentado continuamente, às vezes em turno integral, e o outro, apenas uma ou duas vezes por semana. Porque, então, o destaque é colocado na matrícula do espaço especializado? Esse atendimento de 45 minutos, realizado uma ou duas vezes

por semana, tem a capacidade de gerar uma visibilidade maior do que a escola frequentada diariamente pela criança?

No processo de análise dos diferentes contextos que envolvem o serviço de EP e PI, a família parece exercer um importante papel na decisão do encaminhamento das crianças. Foi possível perceber os diferentes destaques feitos pelas professoras de PI. Há momentos em que a relação estabelecida implica certa responsabilidade sobre a família:

É a família que vai decidir esse espaço, apesar da minha avaliação e da escola infantil. É a família que vai dizer: “não, eu quero que ele fique, eu ainda não o vejo nesse espaço; eu acho que ainda não é o momento pra ele, apesar de” (...). Mas é com poucos que têm acontecido isso; já aconteceu e a criança realmente ficou, a criança ficou por um ou dois anos mais na escola especial, e depois foi pro fundamental. [professora de PI – grifo nosso].

Essa ressalva feita sobre a família, em relação à preocupação com o filho “protegido”, surgiu na fala de algumas das educadoras presentes nas reuniões referentes ao processo de passagem – “(...) a escola assusta a família; sai de um espaço superprotegido para um lugar enorme (...)” (Vera). Contudo, para além do aspecto físico, há uma ligação emocional da família com o serviço, e isto constitui um vínculo com os professores de EP e PI.

Por outro lado, essa postura de responsabilidade, que é técnica, posta na família, torna-se interessante quando vista de outro modo, de uma forma mais contextualizada:

(...) Levei a família para conhecer a escola, porque eu acho muito mais importante. Então, as colegas da SIR recebem a família, mostram o trabalho, mostram o espaço, tudo; a criança vai, até que chega o fim do ano, e então elas fazem a inscrição, fazem a matrícula, tudo direitinho. Quer dizer que tem seis meses de um processo de passagem, e depois, mesmo com tudo isso, no início do ano, normalmente as professoras da SIR nos chamam para conversar com a professora de sala. Então, quando elas sentem necessidade de conhecer um pouco mais essa criança ou sua família, fazemos uma reunião com a SIR, a Coordenadora, a Supervisora e a Professora de sala. [professora de PI – grifo nosso].

A partir da fala da professora acima, percebem-se dois movimentos: um relacionado ao espaço da educação infantil, o qual permite uma maior aproximação dos pais com os profissionais que trabalham no atendimento de seu filho, e um segundo relacionado com o serviço de EP e PI, por esse serviço não centralizar seu atendimento apenas na criança, mas, sim, estendê-lo à família e à escola infantil.

Quando um serviço não se restringe apenas a quem recebe o atendimento, mas sim procura valorizar o percurso plural dessa criança, bem como as relações que a constituem, está presente uma valorização do contexto e das relações responsáveis pela produção dessa criança. Nessa direção, Maturana e Varela (2007, p.150) destacam “(...) tudo o que é dito é dito por alguém”, a partir deste aforismo os autores trabalham com o conceito de contabilidade

lógica, de “(...) como observadores, podemos ver uma unidade em domínios diferentes, a depender das distinções que fizermos (...)”, conceito este presente na decisão do encaminhamento, ou até mesmo na defesa de um tipo de posicionamento. Ainda, de acordo com Maturana e Varela (2007), toda reflexão feita pelo ser humano ocorre na linguagem,

(...) Toda reflexão, inclusive a que se faz sobre os fundamentos do conhecer humano, ocorre necessariamente na linguagem, que é nossa maneira particular de ser humanos e estar no fazer humano. Por isso, a linguagem é também nosso ponto de partida, nosso instrumento cognitivo e nosso problema. (MATURANA e VARELA, 2007, p.32).

Refletindo sobre a questão apresentada pelos autores, afirmamos que somos constituídos na linguagem. Assim, toda a afirmação feita sobre a criança com deficiência, durante o processo de avaliação de seu encaminhamento, também a constitui.

(...) Claro que nós temos crianças que nessa escola ideal, gostaríamos sim, com certeza. Eu tenho, por exemplo, um menino que tem diagnóstico de autismo, mas ele é tudo de bom, tem um simbólico excelente. Há dois anos eu até poderia pensar em uma inclusão, mas, agora (hesitação)...e nem a mãe quer também. Ela foi visitar duas escolas da rede (para turma de A10) e ficou apavorada. Ela disse: “Eu não quero que ele vá para o ensino regular”. Eu perguntei: “Mas o que houve?”, isso que ela foi a uma escola que é referência de inclusão. Ela conversou com a Coordenadora Pedagógica, e a Coordenadora

“descascou”; essa mãe não é burra e entendeu o recado, e me disse que não queria botar o filho lá, “então vou ficar na especial”. (...) E eu disse para a mãe: “Também acho”. Talvez faça um primeiro ciclo, talvez em um ano, com o vislumbre (...) Agora vai justificar isso na assessoria. [professora de PI – grifo nosso].

Qual o significado da afirmação acima sobre uma escola ideal? Um espaço para estimular o diálogo entre o professor de sala de aula e o educador especializado? Local onde se valoriza a permanência da criança com deficiência?

O diálogo entre a educadora especial e a mãe, na citação acima, faz transparecer essa relação de influência (ou dependência?) entre família e escola especial. Relacionamento que se torna restrito quando a professora de PI demonstra um posicionamento de incerteza, quanto ao encaminhamento para o ensino fundamental. Isso parece fazer a mãe dessa criança acolher a hesitação da educadora especial, pois esta trabalha com a possibilidade real da criança ir para o ensino especial, caso contrário a mesma iria diretamente para o ensino comum e o trabalho da educadora especial seria o de realizar a passagem.

Atualmente¹⁸, as educadoras especiais responsáveis pelo serviço de EP e PI têm um papel relevante associado ao encaminhamento das crianças para o ensino fundamental. Segundo a Coordenadora do serviço, se por um lado houve uma diminuição da participação dos professores da SIR no processo de passagem, por outro ocorreu também um fortalecimento do serviço e do grupo

da EP e PI. Assim, foi estabelecido que, se a criança estivesse frequentando o atendimento de PI mais o da escola infantil, esta equipe de profissionais (professor de sala, direção da escola infantil e educador especial) teria condições de falar sobre a criança e, principalmente, de participar do seu encaminhamento para o ensino fundamental.

A professora de PI preenche uma ficha com os dados da criança, anexa o parecer da escola infantil, vê com a família, mais ou menos, que escola fundamental seria essa que a criança vai, qual é a mais próxima (...) Então elas fazem esse processo; nós fazemos uma reunião por grupos, elas sentam, conversam sobre a criança e a instrução é que as professoras da SIR possam (...) isso a partir do segundo semestre agora (...) se acharem necessário, observar a criança na escola infantil para ter mais dados, para ajudar no desdobramento lá no ensino fundamental, preferencialmente ali (na educação infantil). Elas têm poucos horários, então se tiverem que escolher entre olhar no atendimento ou na escola infantil, elas optarão pela escola infantil, porque ela vai para a escola. [coordenadora do serviço de EP e PI – grifo nosso].

Essa ressalva de olhar a criança na escola infantil evidencia um destaque dirigido a um espaço onde há possibilidades de interação com outras crianças; onde é possível visualizar suas ações diante das constantes mudanças que permeiam esse espaço. Estes fatores enriquecem e dão pistas para um olhar diferenciado desse aluno na escola de ensino fundamental.

Nessa direção, a assessoria de educação especial decidiu rever o processo de passagem para o ano de 2010/2011, estipulando três momentos diferenciados para que haja uma maior interlocução entre os serviços especializados do ensino infantil e do fundamental. Estes três momentos seriam compostos pelo envolvimento de diferentes profissionais, tendo continuamente a participação das pessoas responsáveis pela gestão¹⁹, a estes se somam, em um primeiro momento, a direção ou professor da escola infantil e a equipe da PI. No segundo momento, os professores do atendimento educacional especializado (PI e SIR). E, no terceiro²⁰ momento, os professores da SIR e os professores das salas de aula que receberão estes alunos, com o intuito de construir estratégias para o auxiliá-los. Trata-se de um processo que se torna mais complexo, envolve grande número de sujeitos, mas deveria favorecer o fluxo de encaminhamento para o ensino comum.

A reflexão sobre as múltiplas compreensões de um mesmo serviço, cartografando o caminho até a decisão daqueles que devem ou não ir para o ensino comum, evoca uma declaração de Korzybski, comumente usada por Bateson: “o mapa não o território”. Sobre esta frase Bateson (1986) comenta:

Em uma maneira mais abstrata, a declaração de Korzybski afirma que em todo pensamento, percepção ou comunicação sobre percepção, há uma transformação, uma codificação, entre o relatório e a coisa relatada, o Ding an sich. Acima de tudo, a relação entre o relatório e a misteriosa coisa relatada tende a ter a natureza de uma classificação, uma atribuição da coisa a uma

classe. A denominação é sempre classificadora, e a demarcação é essencialmente a mesma coisa que a denominação. (BATESON, 1986, p.36).

Para Bateson (2006), “[...] el puente entre mapa y territorio es la diferencia” (p.288). O presente autor destaca as diferenças existentes entre o mapa e território, “noticias de diferencias”. E “Si en el territorio no hay ninguna diferencia, nada habrá que decir en el mapa que permanecerá en blanco [...]” (p.266). As notícias sobre a diferença se registram no mapa. A partir destas distintas informações são formuladas as hipóteses de um mundo exterior. Estas hipóteses são desenvolvidas pela percepção de imagens construídas por pessoas, a maior parte das quais, de acordo com o pensamento de Bateson (2006), supõe estar realmente vendo o que estão olhando, “[...] muy poca gente parece darse cuenta de la enorme ‘fuerza’ teórica de esta distinción que hay entre lo que ‘veo’ y lo que está en el mundo exterior [...]” (p.272).

Alguns dos elementos destacados, presentes no pensamento do referido autor, como mapa e território, percepção do diferente, construção de imagens, de um discurso a partir daquilo que “penso ou quero” enxergar perpassam pelo momento de transição das crianças com deficiência, do ensino infantil para o fundamental, pois todos os discursos permeando o encaminhamento delas são expressos a partir de diferentes contextos: o da educadora especial, da professora de sala, da família etc. Todos esses discursos constituem uma mesma criança. Nessa direção, a fala abaixo apresenta a participação de alguns destes mapas que constituem um mesmo território:

As professoras da PI faziam toda uma conversa com a família de que a criança ia para o fundamental, daí a SIR bota o olho na criança e diz: “Não, não pode”. Então, confunde a criança, a família (...). Então passamos a régua; o que decidirmos como grupo (da secretaria), junto com o pessoal da PI e da escola infantil, indica a decisão final (...) Este ano, estamos elaborando milhares de etapas para ver se acompanhamos melhor (...) porque não é justo (...) tanto que, às vezes, aparecem falas de alguns professores da SIR21: “as crianças candidatas ao Ensino Fundamental”. Elas não são candidatas, é um direito (...). [coordenadora do serviço de EP e PI

– grifo nosso].

“Crianças candidatas ao ensino fundamental”, qual o significado desta afirmação? A criança deve apresentar quais características a fim de ser considerada apta ao ensino fundamental? Que ações precisam ser desempenhadas para a mesma ser avaliada como um aluno? A referência nos remete ao pensamento de Maturana e Varela (2007), quando estes discutem uma posição relacionada ao ser vivo “mais ou menos adaptado”; é como se a criança tivesse de demonstrar estar apta a exercer o papel de aluno do ensino fundamental comum.

Seria o caso de descrever estes como mais eficazes e melhor adaptados? Certamente que não, porque na medida em que todos estão vivos, todos satisfizeram os requisitos necessários para uma ontogenia ininterrupta. As comparações sobre eficácia pertencem ao domínio do observador, e não têm

relação direta com o que acontece com as histórias individuais de conservação da adaptação. (MATURANA; VARELA, 2007, p.127).

Um sujeito é considerado mais apto do que outro. Esta questão está diretamente relacionada com a ideia atual de escola, onde os alunos são selecionados, como se cada um tivesse de se moldar à escola. Esse movimento parece ter um sentido questionável, afinal o meio também está afetado nessa relação. Ambos (estrutura e meio) implicam ações entre si, não há uma determinação do meio, mas sim uma relação onde todos estão implicados.

Dando continuidade a esta suposta “seleção” realizada pelas escolas e alguns profissionais envolvidos na mesma, a Coordenação do serviço descreve quais são as ações responsáveis pelo grupo da SIR; é importante lembrar que, nessas orientações, uma reavaliação da criança não está prevista:

Mas hoje o que cabe a SIR: elas acolhem a família dessa criança na escola fundamental, ainda no ano que elas estão na infantil, ali por Novembro; chamam essa família lá, conhecem essa criança, conhecem essa família, para esta se sentir acolhida. “Olha está saindo daqui e indo para lá”. Porque sai de um espaço de educação infantil para ir a um espaço enorme de escola fundamental. E elas podem observar, se quiserem, a criança na escola infantil, e aí cabe à SIR pensar em estratégias de inserção dessa criança, “O que vai precisar? Vai precisar de uma adaptação? Vamos pensar na sala de aula, na cadeira; dar uma conversada com esse professor porque é uma criança difícil”. É isso que a SIR tem que fazer, ela (SIR) não tem que avaliar a criança de novo,

então esse é o processo hoje. Processo que nem todos os educadores especiais (SIR e PI) compartilham (...) nós queremos que elas (professoras da SIR) participem mais, pensando em estratégias e não apenas na reavaliação das crianças (...). [coordenadora do serviço de EP e PI – grifo nosso].

A fala da gestora acima parece indicar uma preocupação ou um cuidado em garantir que a criança seja avaliada apenas uma vez, ou seja, evitar a existência de um movimento de contínuas avaliações, as quais se instituem como um denso filtro, tendendo a dificultar o movimento que seria previsível para a matrícula. Parece haver uma tentativa de dirigir o trabalho tanto as educadoras especializadas do serviço de EP e PI, quanto as da SIR, orientando estas a incentivar o aluno a usufruir, em modo transitório, do atendimento educacional especializado. Muitas vezes a opção pela permanência no ensino exclusivamente especializado é feita quando a criança é reavaliada pelas educadoras da SIR, embora a própria avaliação da professora da PI possa também apresentar a opção de não considerar a criança “apta” para o ensino fundamental. Nessa situação, a avaliação poderia ser utilizada, para a identificação de recursos, estratégias e adaptações necessárias para que a criança possa permanecer na escola.

Agora (...) estamos falando de inclusão de crianças com um déficit maior. Por isso, penso que esse é um dos pontos que é um processo um pouco mais complicado, porque ele é um pouco (Aline estala os dedos)... Agora chega uma hora que os próprios responsáveis pela Secretaria olharam para o processo e

disseram: “será que nós não estamos incluindo demais? Será que não fomos muito longe?” Mas, essa inclusão já existia. Então é isso, não sei para que lado isso vai pender. Penso que não temos a opção um e dois; temos uma política dada pelo MEC, temos um Conselho Municipal de Educação que regulamenta a inclusão e temos uma Rede que faz inclusão há muitos anos. Então não vejo dois caminhos; acredito que o que estamos fazendo agora é falando sobre as coisas e pensando como é que nós as qualificamos; essa é minha crença. E acho que, se começarmos a construir um monte de escola especial e desistir de fazer inclusão da forma que estamos fazendo, vai ser um retrocesso. E eu não quero acreditar que vamos fazer isso. [coordenadora do serviço de EP e PI – grifo nosso].

Com base nesse depoimento, muitos são os destaques possíveis. Esta fala da gestora anuncia um posicionamento: de existirem dúvidas permeando o contexto da Rede, tanto do ponto de vista das educadoras especializadas, quanto da própria Secretaria de Educação. De acordo com a entrevistada, tais dúvidas seriam improcedentes, pois estamos falando de uma Rede de Ensino que possui uma vasta história de inclusão vivendo um momento de crescimento, de qualificação: “[...] o que estamos fazendo agora é falando sobre as coisas e pensando como é que nós as qualificamos [...]”, ou seja, ao invés de pensar em novas etapas referentes ao encaminhamento das crianças, para verificar se estas estão “aptas” para o ensino comum, deveriam planificar e delinear a qualificação da escola e dos professores para o recebimento delas.

Em muitos de seus textos, Bateson fala sobre a importância das relações e de como algumas das características dos sujeitos, como a indisciplina, a agressividade, ou até mesmo a própria deficiência, não estão no sujeito em si, mas sim na relação que este estabelece com um contexto. Como se o mesmo fosse um observador criando o objeto observado, exercendo a função de co-construir a realidade.

Como observador, me encuentro en una posición que se parece a la del matemático. Yo tampoco puedo decir nada sobre una cosa individual, ni siquiera puedo afirmar por la experiencia que dicha cosa exista. Solo puedo conocer algo sobre las relaciones entre cosas. Si digo la mesa es ‘dura’ estoy yendo más allá de lo que atestiguar mi experiencia (...) Siempre es la relación entre cosas lo que constituye el referente de todas las proporciones válidas. El hecho de que la ‘dureza’ corresponda a uno sólo de los términos de una relación binaria es un artificio hecho por el hombre. (BATESON, 1994, p.158)

Dando continuidade à análise da fala da gestora, outro aspecto merecedor de atenção está na sinalização: “[...] Penso que não temos a opção um e dois [...]”, este destaque parece estar relacionado a um modo de compreender o caminho da criança como sendo o ensino comum. E, essa percepção coexiste com evidências na Rede de que a existência de serviços de apoio especializado sejam elementos disparadores de interpretações por parte dos profissionais, sobre quem deve se ocupar de uma criança, qual espaço deve ser o mais adequado. A ponto de profissionais que seriam supostamente os mais

preparados não se identificarem como os responsáveis pelo atendimento à criança.

CONSIDERAÇÕES

Diferentes movimentos constituintes de um mesmo serviço especializado. Identificação de pontos de tensão entre os professores do ensino fundamental e os educadores especializados. A participação ativa da família. O movimento da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre de investir no aprimoramento do processo de passagem das crianças para o ensino fundamental. São muitos os sinais de um diálogo, por vezes, incompleto entre as partes. A criança “mapeada” possuirá condições de ingresso e permanência no ensino fundamental? Percepções e compreensões dissonantes e determinantes... Se nossas lentes, a partir de sua singularidade, o percebem como limitado, restringimos imediatamente os papéis sociais disponíveis em sua vida. Nesse sentido, o seu aprender e a sua escolarização, se tornam um obstáculo de difícil ultrapassagem. Deixamos de desafiá-lo, de estimulá-lo a ir além de uma barreira a qual estabelecemos solidamente em nosso pensamento, delineando nossas ações. Porém, se nossas lentes, contemplando sua singularidade, conseguirem desviar de rotas preestabelecidas construindo possíveis trajetos, trilhando novos caminhos, descobrindo outros atalhos, poderemos vislumbrar a inventividade produzida no encontro e, dessa forma,

sustentar a passagem da educação infantil para o ensino fundamental e os processos de escolarização das crianças com deficiência no ensino comum.

As reflexões apresentadas nos mostram a complexidade de um processo de instituição de uma política de inclusão escolar, a partir da análise da recente trajetória de uma rede específica. Complexidade que se traduz na variabilidade da oferta de serviços especializados, com predomínio dessa oferta para o ensino fundamental; na limitação da existência de apoio qualificado para as crianças que se encontram em fase inicial de escolarização; nos sentidos atribuídos ao espaço – escola especial – de suposto pertencimento da criança, com efeitos para se pensar suas (im)possibilidades de enfrentar as exigências de estar em um espaço desafiador como a escola; na tendência de aproximação com as famílias no sentido de transferir responsabilidade sobre os processos decisórios que envolvem a escolarização; nas tensões que articulam as diretrizes nacionais para a educação especial e o plano cotidiano relativo às decisões de cada docente ou gestor. As evidências de um movimento de oscilações, de posicionamentos conflitantes, são indícios de como tem se constituído a política educacional para a educação especial: um campo de divergências e disputas, de conflito de interpretações. A análise dessas disputas na oferta de serviços qualificados para a escolarização de crianças de 0 a seis anos poderá produzir efeitos no sentido de valorizar um dos pontos frágeis dessas redes que constituem nossos sistemas educacionais.



MÓDULO V- EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL – ESTUDO DE CASO⁵

Autora: Kátia Regina Moreno Caiado

Numa breve retomada histórica, sobre o percurso da educação especial podemos destacar que o corpo humano marcado por deformidades ou incapacidades motoras e sensoriais é um fenômeno registrado desde a antiguidade (Pessotti, 1984) . Abandono e extermínio são atitudes frequentes entre gregos e romanos que veneravam a beleza, o corpo atlético e a arte de guerrear.

Na Idade Média, quando todos os homens passam a ser considerados filhos de Deus e, portanto, merecedores da vida, a criança que nascia ou adquiria alguma deficiência* passa a receber caridade e assistência, ganhando

⁵ Módulo v – reprodução total - EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL -
Autora: Kátia Regina Moreno Caiado – Disponível em :
<http://www.afirse.com/archives/cd3/tematica5/019.pdf>

abrigo e alimento nos mosteiros e escolas nas ruas, mas ainda assim alvo de preconceitos e atrocidades.

Na Idade Moderna, com o desenvolvimento da ciência na nova ordem econômica capitalista, indivíduos marcadamente diferentes como os leprosos, os deficientes, os loucos, os alcoólatras ou até mesmo os considerados vagabundos são colocados em asilos e manicômios, tratados a luz da ciência, sob a guarda de médicos e enfermeiros com autoridade para medicar, operar, trancafiar. A deficiência deixa, assim, de ser fenômeno sobrenatural e passa a ser vista como resultado de um corpo enfermo, que necessita de cuidados e do olhar científico. Essa mesma ordem econômica, provoca intensa transformação nos modos de produção e no trabalho humano. Agora, para ser produtivo há a necessidade da universalização da educação escolar (Manacorda, 1999). Desse modo, com a escola agora aberta a esse novo contingente de alunos, observa-se que muitos não acompanham as exigências escolares. Surgem os testes de inteligência (Patto, 1990) que revelam os alunos com inteligência menor, os considerados intelectualmente inferiores. Assim, uma nova categoria vem engrossar a fileira dos deficientes, são os deficientes mentais leves, os alunos multirrepetentes, os fracassados na escola. A ciência diagnóstica, separa e rotula um corpo visto como inacabado biologicamente, um organismo atípico onde sobra ou falta algo como, por exemplo: gene, memória, linguagem, inteligência.

Porém, nesse mesmo universo de segregação, o movimento e a complexidade da vida vai revelando que surdos podem falar, cegos podem ler, incapazes podem aprender. Pessoas marcadas num corpo atípico e consideradas com uma inteligência inferior podem, ainda assim, ser educadas. Educadores como Pestalozzi, Itard, Louis Braille, Montessori, Norberto de Souza Pinto, Helena Antipoff dedicam-se à educação de pessoas que socialmente estavam alijadas do convívio social e educacional e demonstram que a deficiência/diferença é também uma questão educacional. A educação especial começa a ter visibilidade, a se firmar como área - muito embora tecida numa perspectiva terapêutica e não como um direito educacional.

Só mais recentemente é que a luta pelos direitos humanos e sociais vai colocar o direito à educação como um direito de todos, inclusive das pessoas deficientes. Porém, historicamente segregada em instituições especializadas, hospitais psiquiátricos, ou mantida em casa, a pessoa deficiente permanece, ainda, excluída da participação social (Santoro et ali, 1995). Longe dos ideais de beleza e, acima de tudo, longe das exigências de produtividade colocadas pelo sistema vigente, quem nasce ou se torna deficiente não é, ou, deixa de ser, cidadão. Daí, estar excluído da escola é só uma das consequências.

Pesquisa realizada no município de São Paulo, pela Fundação Instituto de Administração da USP, sobre crianças em idade escolar revela que de todos os motivos apontados pelas famílias para justificar o fato da criança não estar na escola, o principal motivo alegado é a existência de alguma deficiência física

ou mental (Folha de São Paulo, 14/12/1996). Na verdade, não sabemos ao certo quantas são as pessoas deficientes em idade escolar em nosso país mas, trabalhando na área, sabemos que ainda persistem os serviços em instituições especializadas que não assumem, sequer, o caráter educacional. Visitando escolas públicas, Reily (et al, 1997) aponta que é evidente a falta de serviços de apoio para que o aluno deficiente efetivamente possa estudar. Esses serviços de apoio podem ser compreendidos em condições traduzidas pela ação humana na formação de educador que eduque na diferença, na aquisição e manuseio adequado de novas tecnologias, na construção de um corpo docente que incorpore o professor de educação especial como parte integrante da equipe escolar e ainda a título de exemplo, na retirada de barreiras arquitetônicas e na garantia de transporte. Importante realçar que são condições construídas socialmente a partir de um projeto político de sociedade, de escola, de homem. A dinâmica social revela que a pessoa deficiente está fora da escola porque é portadora de uma deficiência. Entendemos que não está na pessoa a impossibilidade de estudar, a impossibilidade de estudar está na sociedade que exclui, numa escola que seleciona.

Assim, permanecemos ainda hoje com a concepção de deficiência como marca de um corpo a-histórico, um corpo biológico tecido sem a trama histórico-cultural.

Na verdade, convivemos ainda hoje com várias e variadas concepções e práticas sociais na área da educação especial. Do abandono, da segregação mais

radical ao movimento de escola inclusiva, os paradigmas se confrontam e exigem de nós, educadores, uma posição.

Assim, a concepção norteadora da proposta de formação de professor aqui apresentada revela o entendimento de que a educação é um direito que deve ser garantido pelo poder público. A deficiência é um conceito historicamente construído nas relações a partir da estrutura social. A pessoa deficiente é capaz e tem o direito à educação pública, na escola regular.

Atualmente, a educação tem sido vista como preparatória de mão de obra para o mercado de trabalho e não é desse lugar que falamos. A matriz pedagógica que sustenta nossa proposta aponta que a educação é formadora do homem; homem tecido nas tramas das relações sociais onde se humaniza e se torna homem. Matriz pedagógica que considera a escola como espaço ímpar e privilegiado na transmissão e (re)construção do saber e na formação da cidadania como condição de participação efetiva. Nesse sentido, a educação é tida como um direito. A educação especial concebida nesses princípios entende que o foco do fazer pedagógico deve estar centrado nas capacidades, em mecanismos compensatórios, e não nos comprometimentos (Vigotski, 1995); que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento (Vigotski, 1984) e que o ensino pode e deve alcançar sempre novas zonas de desenvolvimento. Além disso, esta proposta de formação do professor revela uma posição clara pela educação do aluno deficiente na rede regular de ensino com serviços de apoio especializado ao aluno deficiente e analisa criticamente a função social das

instituições especializadas, buscando seu novo papel social. Assim, concebe-se a educação especial como parte integrante da educação, como uma modalidade educativa que deve estar presente em todos os níveis de ensino. Acreditamos que, nesse sentido, a formação docente é critério essencial e o trabalho pedagógico deve se dar dentro das diretrizes que norteiam nossa proposta.

Coerente com esses pressupostos, esta proposta curricular privilegia, nos semestres iniciais, o enfoque dos conteúdos de formação geral, incluindo-se aí, tanto disciplinas conceituais quanto metodológicas, caminhando-se, posteriormente, para o tratamento das especificidades teórico-metodológicas e da prática da Educação Especial. A articulação entre uma sólida formação teórica e as práticas de ensino, entendidas como investigativas, ao longo do curso, visa a formação de um educador reflexivo, comprometido com a produção do conhecimento no cotidiano do trabalho pedagógico. Visa, também, a formação de um educador com instrumental para intervir no espaço de uma escola plural, no rico espaço da diversidade humana.

A partir desses pressupostos, pode-se vislumbrar a criação de linhas de pesquisa que contemplem a educação especial como elemento integrador da educação regular, em seus diferentes níveis, e também seu caráter multidisciplinar buscando o diálogo necessário com outras áreas do saber porém, sem perder seu eixo pedagógico.

As discussões que nortearam a elaboração desta proposta de formação do professor especialista em educação especial tiveram como eixo a necessária

compreensão de que precisávamos rever a própria concepção de educação especial que na atualidade assume uma dimensão fundamentalmente educacional e não mais clínica.

Analisando a legislação vigente no texto Constitucional/88, afirma-se que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino (capítulo III, art.208: inciso 3º). Na Lei 7853/89, que regulamenta esse inciso, a educação especial é definida como modalidade educativa que deve abranger a educação em todos os seus níveis. A partir daí, a legislação que se segue vai tratar a educação especial nessa perspectiva – modalidade de ensino; como vemos na Lei de diretrizes e bases 9394/96 e no Plano Nacional de Educação (2001). A posição integracionista assumida na Constituição revela uma conquista do movimento social que já aclamava, inclusive internacionalmente, o direito à integração social da pessoa deficiente, e mais do que isso o direito à educação na rede regular de ensino.

Essa análise é muito importante porque vai revelar uma posição inovadora, um novo paradigma na educação da pessoa deficiente no Brasil. Essa diretriz coloca a discussão do direito à educação numa área marcada pelo assistencialismo e pelo atendimento clínico e não educacional no nosso país. Coloca ainda, o direito à educação , preferencialmente, na rede regular de

ensino sendo a educação especial uma modalidade educativa que deve abranger a educação em todos os seus níveis.

A partir da declaração constitucional surge uma movimentação intensa na área da educação especial, historicamente marcada por uma visão segregacionista e filantrópica. Nesse sentido, em nosso país, a legislação se colocou muito na frente das práticas sociais vigentes, o que desencadeia um longo percurso para que a pessoa deficiente possa começar a usufruir dessa conquista legal.

Exemplo desse descompasso pode ser dado se pensarmos especificamente na formação do professor. Até 1996, os mínimos curriculares que serviam de parâmetro para o Conselho Federal de Educação julgar os pedidos de reconhecimento de cursos de formação de professor de Educação Especial constavam de documento datado de 1976, (Indicação CFE nº 71/76). Mínimos curriculares que priorizavam uma formação terapêutica e não educacional, mesmo após a Constituição já apontar novos rumos para a área.

Exemplo vivo dessa situação está no atual Curso de Pedagogia - Formação de Professores para Educação Especial: deficiência mental e deficiência da áudio-comunicação, oferecido pela Faculdade de Educação da Puc-Campinas. Nesse Curso, por exigência dos mínimos curriculares, a formação do educador se dá numa tendência marcadamente médico – psicopedagógica. Esta tendência visa formar um educador para atuar em instituições segregativas e não integrativas, em instituições sem objetivos

educacionais integrativos, distantes da rede regular de ensino. O destaque se faz uma vez que esse curso foi aprovado em 1993, com o parecer 234/93 do Conselho Federal de Educação e portanto em contradição com a lei maior que já apontava novos rumos de integração social e de direito à educação aos portadores de deficiência.

Pode-se indagar quais os motivos que levaram a Puc-Campinas a propor um currículo que já estava ultrapassado no momento de seu reconhecimento em 1993. Essa questão só pode ser entendida nesse descompasso entre a legislação e as práticas sociais da educação especial, historicamente constituídas no paradigma da segregação.

O texto Constitucional, a Lei 7853/89 e a divulgação de algumas experiências educacionais na área da educação especial que revelavam compromisso pedagógico foram germinando novos debates e questionamentos entre profissionais e familiares. Porém, como marco histórico e salto qualitativo na direção da superação das práticas sociais segregativas na educação especial brasileira pode ser apontado o momento em que a Declaração de Salamanca (1997) chega ao país. Esse documento, assinado em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, reafirma a “Conferência Mundial sobre Educação para todos”, realizada em Jomtien, em 1990. A partir daí, a diretriz educacional integracionista entra na agenda governamental que passa a disseminar o projeto de construção de uma escola para todos, uma

escola inclusiva, que garanta a educação de pessoas portadoras de deficiência como parte integrante do sistema educativo.

Seguindo essa diretriz, em 1996, a Nova LDB traz um texto que reafirma o texto constitucional e já revela consonância com algumas práticas sociais na educação especial que se alicerçam no direito à educação, inclusive das pessoas com necessidades educativas especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Nesse momento, vai ficando claro que os cursos de formação de professores não estavam respondendo às questões agora colocadas quando a escola regular abre suas portas aos alunos deficientes e a própria instituição especializada é questionada enquanto instituição segregadora.

Mais uma vez a legislação se antecipa. A nova LDB vai afirmar no capítulo 5º, artigo 59, inciso 3º, que é preciso formar professores com especialização adequada para atendimento especializado, assim como, professores do ensino regular capacitados para a integração dos educandos com necessidades especiais nas classes comuns.

Pois bem, sabemos que, a maioria dos cursos que formam professores para o ensino regular não traz no currículo disciplinas ou conteúdos que abordam a educação especial e nem tão pouco os cursos que formam professores especialistas em educação especial assumem a matriz integradora como eixo de formação.

Assim, compreendendo esse processo histórico, entendemos que é este o momento em que a Faculdade de Educação deve atender ao chamado da LDB e oferecer a formação dos professores especialistas em educação especial, em nível superior, na graduação, locus de formação profissional.

Mais do que isso, entendemos que essa opção é coerente com a missão institucional da Universidade que, na qualidade de Universidade Católica assume o compromisso social de trabalhar por uma educação que é direito de todos. Contra o projeto neoliberal vigente no quadro internacional e nacional aprofunda-se a discussão sobre a necessidade de implementarmos novas práticas sociais que superem a exclusão social de milhões de pessoas que hoje sobrevivem marginalizadas do direito à vida, à cidadania.

A pessoa deficiente no Brasil está historicamente à margem da conquista dos direitos de cidadania. Dados apontam que o abandono da pessoa deficiente ainda é presente no Brasil. Notícia recente divulgada na Folha de São Paulo (19/09/00), denunciou que um rapaz de 16 anos, deficiente, foi encontrado após ter ficado trancado durante muitos anos num quarto de sua casa, no Rio de Janeiro; sua mãe justificou a atitude alegando que precisava trabalhar e não tinha onde deixá-lo em segurança. Essa denúncia é o retrato da educação especial no Brasil. A própria Secretaria de Educação Especial do MEC revela que o atendimento educacional à pessoa deficiente não chega a ser oferecido nem a 1% dessa população (1994).

Nesse sentido, se entendermos que o direito à educação é um direito de todos, entende-se a relevância de cursos que habilitem profissionalmente educadores que atendam à emergência da democratização da educação especial.

No que se refere à demanda prevista para o currículo proposto, entende-se que essa nova proposta curricular é compatível com a diretriz de uma educação inclusiva e responde à necessidade que se coloca por um educador apto a trabalhar nos serviços de apoio da educação especial ao ensino regular e apto para repensar o papel social das instituições educacionais especializadas. Muito embora o direito à educação especial e sua estruturação na vertente pedagógica e inclusiva sejam recentes, temos acompanhado o aumento anual de matrículas de alunos deficientes em escolas regulares, o que tem provocado um aumento significativo de vagas para a atividade do profissional da educação especial. As vagas abertas no mercado de trabalho se revelam nos concursos públicos da cidade de Campinas e região e nos pedidos de indicações de professores habilitados por nós, que recebemos de instituições especializadas, inclusive de outros estados do país. Além disso, os resultados do Censo Escolar do Estado de São Paulo (1999) também são reveladores demonstrando um aumento significativo de matrícula na Educação Especial.



MÓDULO VI - EDUCAÇÃO ESPECIAL: O ENSINO FUNDAMENTAL⁶

Etapa da educação básica de caráter obrigatório e acha-se disponível para todos os alunos, inclusive para os que não foram beneficiados por ela, na idade adequada. A finalidade educacional, nesse nível de ensino, é o desenvolvimento global do educando.

Especificamente na fase de aprendizagem da leitura e da escrita, ou no processo focado para a alfabetização, a pouca atenção voltada para a criança superdotada/talentosa poderá ter por consequência, sérios problemas em seu processo de aprendizagem escolar, ocasionando desajustes acadêmicos do aluno à sala de aula.

Conforme indicado em Brasil (2005), “uma alfabetização bem sistematizada, ao contrário, irá garantir ao superdotado/talentoso a

⁶ Módulo VI – reprodução total - EDUCAÇÃO ESPECIAL: O ENSINO FUNDAMENTAL –
Autor: A CREDITAR – Disponível em:
<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/educacao-especial-o-ensino-fundamental/45097>

possibilidade de escolarizar-se bem e de desenvolver seus talentos e habilidades para o futuro”.

Ainda em conformidade com o citado documento, “o aluno poderá ser atendido individualmente ou em grupo, de acordo com suas habilidades e talentos específicos, em programas de enriquecimento e/ou aprofundamento, podendo-se até combinar estratégias de ensino variadas e diferenciadas” (BRASIL, 2005).

A etapa que se segue ao ensino fundamental é a do Ensino Médio, a qual abrange a educação tecnológica, a formação de magistério e a educação de jovens e adultos.

No que se refere ao ensino médio, os alunos avaliados e identificados com a condição de superdotado-talentosos devem cumprir escolaridade considerando suas potencialidades e as condições concretas oferecidas pela instituição de ensino.

Consta no documento oficial, Brasil (2005), acerca do atendimento aos educandos desse nível de ensino que “esses alunos serão atendidos nas escolas comuns com os mesmos programas e currículos dos demais educandos, podendo esses programas ser enriquecidos ou aprofundados ou ainda ser adotadas outras alternativas de atendimento já mencionados”.

Ainda a partir do que aponta o referido documento interessa destacar: Dada a multiplicidade de interesses e aptidões, pode ocorrer que os

superdotados/talentosos enfrentem problemas na escolha de sua profissão e tenham dificuldades na integração ao mercado de trabalho, problemas e dificuldades causadas por sua necessidade de autonomia e de liberdade de ação pessoal, bem como por seu sentimento de independência profissional. Os jovens e adultos poderão se utilizar da modalidade aceleração de forma a compactar sua escolaridade. (BRASIL, 2005).

Alencar (1990) sugere ao docente que propicie em sala de aula um clima favorável e receptível às novas ideias e sugere alguns procedimentos para que o professor seja um mediador do desenvolvimento da criatividade de seus alunos:

- Possibilite oportunidades para que o aluno questione, elabore e teste as suas hipóteses, discordando e propondo soluções alternativas;
- Dê tempo ao aluno para que seja possível o pensar e formular suas ideias criativas; brincar com as ideias; burilar objeto de estudos;
- Estimule o aluno a refletir sobre o que gostariam de aprender ou aprofundar, dar chances para ele desenvolver os projetos próprios, como também estimulá-lo na produção de histórias, poemas, desenvolver trabalhos artísticos, bem como difundir-los;
- Fomente no educando o desejo de arriscar, de experimentar e manipular, desprezando o receio às possíveis críticas;

- Valorize sempre o aluno, suas contribuições e ideias, verificando os aspectos em que ele demonstra mais capacidade e esforço e destacando e estimulando seu desenvolvimento;

- Fortaleça a produção de ideias criativas antes de começar a trabalhar um projeto ou matéria específica; aceite a espontaneidade, a brincadeira e o humor;

- Não se deixe vencer pelas limitações do contexto em que se encontra, fazendo uso dos próprios recursos para contornar as barreiras e dificuldades que se apresentam.

Abaixo destacam-se outras alternativas de atendimento desse alunado, a partir do presente em Landau (2000):

- Segregação – atendimento dos alunos superdotados fora do ensino regular e criando salas especiais apenas para estes alunos, o que a experiência já comprovou não ser uma boa alternativa. Essa alternativa de atendimento conforme exposto em Landau (2000), pode ser uma experiência pouco exitosa visto que é possível a verificação que essas crianças podem apresentar-se extremamente competitivas, agressivas, teimosas, impulsivas, exigindo atenção e admiração e juntas em uma mesma classe ou escola específica, pode haver a possibilidade de um efeito gerador de tensão.

- Aceleração – consiste em finalizar a escolaridade em um espaço de tempo mais curto que o regular; pode ocorrer também através do ingresso mais cedo na escola.

Com referência aos cuidados com a utilização da aceleração na educação do superdotado uma preocupação central refere-se a certo receio de pais e educadores de que esse procedimento favoreça o afastamento do educando caracterizado pela superdotação, de seus colegas sociais e emocionais afetando o seu ajustamento social.

Na aceleração, o processo de escolarização acontece em ritmo maior que o regular, fugindo ao padrão usual. Cuidados especiais, como avaliações contínuas, devem ser tomados a fim de se evitarem lacunas no desenvolvimento das habilidades e no conteúdo programático. A observação do ajustamento pessoal do aluno deve também ser objeto de cuidados especiais.

- Enriquecimento – Proposta que consiste na ampliação dos conhecimentos a partir das potencialidades, interesses e necessidades do aluno superdotado. A proposta de enriquecimento possui inúmeras vantagens, por esta razão revela como uma das melhores metodologias de atendimento destes alunos. O enriquecimento deve ser elaborado a partir do currículo escolar, podendo ocorrer em período diferenciado da escola, através de estudos e pesquisas individuais ou em grupos.

Esse tipo de programa poderá ser realizado na própria sala de aula, em grupos especiais submetidos a um programa de enriquecimento paralelo ao das

atividades comuns, os programas de enriquecimentos devem aumentar e aprofundar os conhecimentos que despertem o interesse do aluno. As atividades de enriquecimento podem ser: elaboração de fichas de conteúdo para estudo, estabelecimento de contratos de trabalho escolar, elaboração de projetos diversificados de realização ou desempenho não necessariamente ligados às atividades curriculares, elaboração de projetos de investigação ou de pesquisa, Aprendizagem suplementar, unidades de aprofundamento em determinada matéria, atividades em laboratórios, ensino em equipe para estudos especializados de diferentes áreas, ensino em pequenos grupos, conferências e demonstrações, atividades junto a profissionais no local de trabalho, treino em situação de liderança.

Alencar (1996) discorre sobre os três tipos de atividades de enriquecimento:

1. Experiências exploratórias gerais que irão permitir classificar os interesses e habilidades do aluno.

2. Atividades de aprendizagem em grupo que ajudarão o aluno a lidar de uma forma mais efetiva com o conteúdo.

3. Projetos desenvolvidos, individualmente ou por grupos de alunos, com o objetivo de investigar problemas reais.

Destacam-se para cada atividade, tipos diferenciados de metodologia, a saber:

Tipo 1 – consiste em propor atividades exploratórias gerais em diferentes áreas do conhecimento. As referidas atividades podem ser realizadas por meio de através de palestras, cursos, minicursos, filmes, televisão, internet, e outros;

Tipo 2 – o professor deve proporcionar o desenvolvimento de pesquisas, em alguma área de interesse do aluno e através de suas pesquisas o aluno poderá encontrar motivos e assim buscar aprofundamento;

Tipo 3 – os estudantes se tornam investigadores de problemas reais, usando metodologias científicas e adequadas para resolver o problema que pretende investigar.



REFERÊNCIAS

Educação especial – disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_especial

EDUCAÇÃO ESPECIAL: LEGISLAÇÃO QUE A RESPALDA E AÇÕES AFIRMATIVAS –
Autores: Karen Kaufmann-Sacchetto Beatriz/ Tomáz da Cruz Filipe/Geraldo Henrique Lemos
Barbosa/Daniele Giovannetti Pereira Fernanda/ Cilene Moreira de Meira – Disponível em:
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:EAUopEzWN4MJ:editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/download/11171/6935+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>

Educação especial e aprendizagem – Autora: Sonia Salette Schaedler. Disponível em:
<https://pedagogiaopedaleta.com/educacao-especial-e-aprendizagem/>

OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E
A PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL - Autores:
Melina Chassot Benincasa 1 Claudio Roberto Baptista 2 Fabiane Romano de Souza Bridi 3 - 1 Doutoranda
do Programa de Pós-Graduação da UFRGS. Integrante do NEPIE - Núcleo de Estudos em Políticas de
Inclusão Escolar da UFRGS.

2 Professor Doutor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação da UFRGS.
Coordenador do NEPIE - Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar da UFRGS.

3 Professora Doutora do Departamento de Educação Especial da UFSM. Integrante do NEPIE -
Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar da UFRGS. Disponível em :
<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/1308/1060>

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL - Autora:
Kátia Regina Moreno Caiado – Disponível em :
<http://www.afirse.com/archives/cd3/tematica5/019.pdf>

EDUCAÇÃO ESPECIAL: O ENSINO FUNDAMENTAL – Autor: A CREDITAR – Disponível
em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/educacao-especial-o-ensino-fundamental/45097>



NÃO DEIXE DE SOLICITAR O SEU CERTIFICADO!!

Solicite agora mesmo seu certificado de **80 Horas** (no link abaixo)

[\[Clique aqui para solicitar certificado\]](#)



Veja um modelo do certificado!

