

# Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Inclusão

## **Autores**

Bertha de Borja Reis do Valle  
Cristina Maria Carvalho Delou  
Eloiza da Silva Gomes de Oliveira  
Fernando Gouvêa  
Henriete C. Sousa e Mello  
Ida Beatriz Mazzillo  
Márcia Souto Maior Mourão Sá  
Suely Pereira da Silva Rosa

2010



**Inteligência  
Educacional**

R788 Rosa, Suely Pereira da Silva *et al.*  
Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão. – Curitiba:  
IESDE Brasil S.A., 2010.

178 p.

ISBN 85-89008-72-X

1. Administração da educação. 2. Gestão escolar. I. Valle, Bertha de Borja Reis do. II. Delou, Cristina Maria Carvalho. III. Oliveira, Eloiza da Silva Gomes de. IV. Gouvêa, Fernando. V. Mello, Henriete C. Sousa e. VI. Mazzillo, Ida Beatriz. VII. Sá, Márcia Souto Maior Mourão. VIII. Rosa, Suely Pereira da Silva. IX. Título.

CDD 379



**Inteligência  
Educacional**

*Todos os direitos reservados*

IESDE Brasil S.A.

Al. Dr. Carlos de Carvalho, 1.482 • Batel

80730-200 • Curitiba • PR

[www.iesde.com.br](http://www.iesde.com.br)

# Sumário

A Educação Especial e a Educação Inclusiva no cenário brasileiro: contextualização do problema.....	7
A formação de professores e a Educação Inclusiva .....	15
Inclusão escolar: dissonâncias entre teoria e prática.....	23
A importância da inclusão educacional e seu modelo de atendimento.....	23
Realidade da inclusão .....	25
Professores acham que não há problemas na inclusão .....	25
Problemas estruturais.....	26
Problemas causados pelas peculiaridades dos alunos.....	27
Argumentos a favor ou não da inclusão .....	28
Conclusão .....	29
Necessidades educacionais especiais: ainda um dilema para o professor? .....	33
O que são as necessidades educacionais especiais? .....	33
Conversando sobre as principais deficiências causadoras de necessidades educacionais especiais .....	35
Altas habilidades/ superdotação: mitos e desafios – I.....	43
Os mitos .....	43
Altas habilidades/ superdotação: mitos e desafios – II .....	51
Os desafios .....	55
A avaliação de alunos portadores de paralisia cerebral: um desafio a ser superado pela Educação Inclusiva .....	59
O fazer pedagógico: ajustes e adaptações que viabilizam o processo de avaliação .....	59
O que os professores que possuem alunos portadores de paralisia cerebral incluídos em sua classe pensam a respeito da avaliação desse aluno.....	61
Professores que disseram realizar avaliações sem dificuldades .....	62
Professores que disseram necessitar do apoio do professor itinerante para realizar as avaliações .....	64
Professores que disseram ter dificuldade em realizar a avaliação .....	65
Algumas considerações .....	66
Trabalhando com o aluno portador de deficiência mental .....	69
Identificando o nosso aluno .....	69
O trabalho pedagógico .....	71
Distúrbios de conduta .....	75
Distúrbios de conduta... afinal, o que é isso?.....	75
Critérios de definição dos distúrbios de conduta .....	77
Hiperatividade.....	78
Autismo.....	82
O atendimento da escola às condutas típicas ou distúrbios de conduta.....	83

Adaptações curriculares na Educação Inclusiva .....	87
Discussão e práticas de inclusão .....	88
O currículo .....	89
Atitudes e técnicas facilitadoras da inclusão .....	95
Algumas reflexões sobre o processo de exclusão na escola .....	95
Três documentos internacionais importantes .....	96
A Política Nacional de Educação Especial .....	97
Integração X inclusão .....	98
Como facilitar a inclusão? .....	99
O trabalho pedagógico em turmas multisseriadas – I .....	103
Descortinando a realidade .....	104
O trabalho pedagógico .....	105
Concluindo .....	107
O trabalho pedagógico em turmas multisseriadas – II .....	109
Construindo o trabalho pedagógico .....	109
O trabalho diversificado .....	111
Pedagogia da Qualidade Total: o neotecnicismo na educação – I .....	115
O tecnicismo: a lógica do mercado acionada .....	116
Tecnicismo e didática: a chegada da “eficiência” ao processo de ensino-aprendizagem .....	118
Pedagogia da Qualidade Total: o neotecnicismo na educação – II .....	123
Conservação do tecnicismo ou crítica do reproduativismo?	
A Didática na encruzilhada: da neutralidade à negação de si mesma .....	123
A Didática em questão: redimensionando a eficiência- qualidade e multidimensionando o processo ensino-aprendizagem .....	124
Pedagogia da Qualidade Total: o neotecnicismo na educação – III .....	129
Neotecnicismo: a lógica do mercado (re)acionada .....	129
Pedagogia da Qualidade Total (o neotecnicismo): pacto, receita ou profissão de fé? .....	131
Pacto .....	131
Receita .....	132
Profissão de fé .....	132
Da pedagogia da qualidade total à pedagogia de qualidade para todos .....	134
Inclusão social e as políticas de ação afirmativa .....	137
A Constituição da República Federativa do Brasil .....	137
A Declaração de Salamanca .....	138
A avaliação da educação no Brasil .....	139
Políticas de ação afirmativa: a questão das cotas nas universidades .....	140
A Educação pelos Fundos: do subsídio literário ao Fundo de Valorização do Magistério ...	147
O “Fundo” da educação colonial e imperial: “subsídio literário” .....	147
A Constituição de 1934 e o primeiro “Fundo” educacional da República .....	149
A Lei 9.424/96 e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério .....	151

Conclusão .....	152
A prática educativa: um dos caminhos para a inclusão.....	155
A inclusão .....	155
Construindo um caminho.....	156
A prática pedagógica.....	157
Concluindo.....	159
Escola inclusiva: as crianças agradecem.....	161
Formação dos professores.....	162
Projeto Político Pedagógico.....	164
Concluindo.....	165
Concluindo .....	169
Referências.....	171



# A Educação Especial e a Educação Inclusiva no cenário brasileiro:

## contextualização do problema

**D**iscutir as questões da Educação Especial e da Educação Inclusiva no cenário brasileiro atual é tarefa complexa, mas necessária, tendo-se em vista as inúmeras vertentes que a temática vem assumindo nos diferentes contextos em que o problema é tratado e até mesmo nos contextos em que não é tratado.

Em primeiro lugar, vou conceituar a Educação Especial como sendo a “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (LDB 9.394/96, cap. V, art. 58). Por que optei por conceituar a Educação Especial conforme trata a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)? Porque considero a nova LDB, que já conta nove anos em 2005, no que tange à Educação Especial, uma legislação de vanguarda e contraditória porque, ao mesmo tempo em que ela assegura direitos pleiteados aos alunos com necessidades educacionais especiais, em tempos de defesa das práticas inclusivas, cria a possibilidade da inclusão desses alunos, preferencialmente na rede regular de ensino, ela mantém a possibilidade do atendimento segregacionista se o processo pedagógico assim o recomendar. Antes que qualquer sentimento de oposição ou resistência se cristalize em relação à postura da legislação educacional brasileira, é necessário compreender o contexto em que vivemos e sua diversidade.

Analisarei o conceito de Educação Especial, abordando três aspectos, a saber.

- É uma modalidade de educação escolar.
- É oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.
- É oferecida para educandos portadores de necessidades especiais.

Tendo em vista a complexidade da questão, vou começar a análise pelo item três – educandos com necessidades educacionais especiais. Quem são os alunos com necessidades educacionais especiais? O Parecer 17/2001 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e definiu como alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam, durante o processo ensino-aprendizagem:

- I) dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
  - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
  - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.
- II) dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III) altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem dominando rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (Art. 5.º, Resolução 2/2001 do CNE/CEB/MEC).

Então, considera-se alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que manifestam comportamentos particulares que impeçam os encaminhamentos rotineiros das práticas pedagógicas em sala de aula, pois é necessário que o professor faça ajustamentos curriculares, sem os quais eles não conseguirão realizar as aprendizagens ao nível de suas capacidades e potencialidades.

São alunos que se diferenciam por seus ritmos de aprendizagem, sejam mais lentos ou mais acelerados. Apresentam dificuldades de aprendizagem, que nenhum médico, psicólogo ou fonoaudiólogo conseguiu identificar qualquer causa orgânica ou relacionada às características orgânicas como as síndromes, lesões neurológicas por falta de oxigenação pré, peri ou pós-natal. São alunos que necessitam de sinais e códigos apropriados para se comunicar (linguagem de sinais) ou para ler e escrever (Braille). Enfim, são pessoas que em situação de aprendizagem escolar necessitam de adaptações nas condições materiais de ensino, pois sem elas a permanência na escola não terá qualquer significado, já que não poderão compartilhar os resultados de suas aprendizagens.

Até agora, aqui, não foram utilizadas qualquer uma das denominações utilizadas pela literatura especializada em Educação Especial, anteriormente: Deficiência Mental (DM), Deficiência Física (DF), Deficiência Auditiva (DA), Deficiência Visual (DV), Deficiência Múltiplas (DM), Superdotação (SD). Isso não significa dizer que elas estão desatualizadas, que elas caíram em desuso ou que sejam preconceituosas. Fonseca (1995) afirmou que, do ponto de vista teórico, “a ideia fundamental da definição e da classificação em Educação Especial deve ter em consideração que se classificam comportamentos, e não crianças” (FONSECA, 1995, p. 26).

Se fosse possível definir ou classificar comportamentos humanos com caráter exclusivamente diagnóstico e/ou didático-pedagógico sem prejuízo para o indivíduo, talvez não houvesse maiores dificuldades. O problema é que a classificação traz junto a si o impacto da rotulação na subjetividade do indivíduo e, consequentemente, na subjetividade da sociedade. O indivíduo passa a se ver e a ser visto a partir de um rótulo, perdendo-se de vista tudo o que se relacione ao seu referencial sociocultural, à riqueza de sua subjetividade, de seus valores, de sua individualidade, de sua particularidade, acabando por se tornar um excluído social por se diferenciar dos demais membros da sociedade.

Outro motivo pelo qual aquelas denominações não foram utilizadas refere-se ao fato delas não serem suficientes para expressar toda a amplitude do alunado da Educação Especial. Com a nova denominação “necessidades educacionais especiais”, pretende-se abarcar um grupo maior de características comportamentais, antes já consideradas como necessidades educacionais especiais, como o transtorno do déficit de atenção por hiperatividade e/ou impulsividade, os diferentes quadros neuróticos-psicóticos, como os diferentes tipos de autismo, e, principalmente, os quadros de dificuldade de aprendizagem como a dislexia, a disgrafia, a discalculia, que formam grandes grupos de fracasso escolar.



A utilização de denominações particulares do alunado da Educação Especial, regra geral, tem servido para marcar espaços teóricos, mas ao mesmo tempo de exclusão, pois sistematicamente os autores da área têm limitado o conceito de necessidades educacionais especiais a um de seus grupos, como o das deficiências. Este é um problema teórico-prático que reflete a formação fragmentada dos professores de Educação Especial.

Dessa maneira, há que se tomar cuidado para que não se continue a reproduzir o que se passa agora, que é a produção de conhecimento com uma pretensa intenção generalista, que, por trás, retrata a exclusão e a fragmentação da formação, por atribuir significado de deficiência à expressão necessidades educacionais especiais, que é muito mais ampla, por retratar a diversidade do alunado da Educação Especial.

O segundo aspecto deste texto se refere à Educação Especial que é oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Essa afirmação parece óbvia, mas em Educação Especial não era assim que acontecia. Desde a Constituição de 1988, ficou estabelecido que o Estado tinha dever com a Educação mediante a garantia de sete itens. Entre esses sete itens, ficou estabelecido que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deveria ser, preferencialmente, na rede regular de ensino (Constituição Brasileira, Art. 8.º, III). Quando da promulgação da Lei 9.394/96, constatou-se que o legislador aperfeiçoou esse artigo, atualizando-o aos termos da década de 1990, confirmando o dever do Estado com relação à oferta da educação pública, garantindo o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (Lei 9.394/96, Título III, Art. 4.º, III).

Durante muitos anos, o que havia de aprendizado escolar para alunos com necessidades educacionais especiais era muito particular. Os alunos cegos e surdos, regra geral, eram encaminhados para escolas especializadas em alunos com esse tipo de deficiência; nenhum constrangimento social era criado se por acaso alguma família procurasse uma escola regular de ensino para matricular seu filho cego e/ou surdo e fosse orientada a procurar uma escola especializada.

O mesmo acontecia com os alunos com deficiência mental, que até poderiam ser matriculados em classe especial de uma escola pública, mas o seu destino era sempre o abandono e a descrença em suas capacidades de aprendizagem. Os seus professores eram, quase sempre, os já próximos de se aposentarem, que ficavam ali “distraindo” alunos que, aparentemente, não tinham muita necessidade de estimulação, “pois não eram capazes de aprender”.

Outra situação comum era a de serem matriculados em “Apaes” e “Pestalozzis” para atendimentos clínicos, em oficinas e na escolaridade. A diferença é que a escolaridade, nessas instituições, também era tratada de modo secundário, o que acarretou, a não escolarização, a não terminalidade e a não certificação escolar.

Os autistas não estavam na escola. São crianças que não se relacionam e, em sua maioria, estavam internados em hospitais psiquiátricos ou em escolas especiais em total isolamento social. Os deficientes físicos, excepcionalmente, eram matriculados em escola regulares desde que houvesse acesso físico para os seus deslocamentos. Os superdotados sempre estiveram matriculados em escolas regu-

lares e recebiam apelidos de “CDF”, “nerds”, e outros. A escola nunca atuou para diminuir os efeitos desses estereótipos.

Com a introdução do Construtivismo de Emília Ferrero no Brasil, a partir da década de 1980, muitas experiências escolares foram desenvolvidas em alunos com deficiência mental e surdos, regra geral os que mais demonstravam dificuldades em ler e escrever corretamente a língua portuguesa. Estudos realizados com deficientes mentais por Ferreira (1992), Moussatché (1997), Mantoan (1988; 2003), entre outros, foram largamente divulgados nos anos 1980 e 1990, assim como estudos com surdos foram realizados por Couto (1985), Fernandes (1990), entre outros, e deram um grande impulso na produção de conhecimentos, assim como foram responsáveis pelo rompimento de barreiras teóricas importantes para a aprendizagem destes e sobre estes sujeitos.

Até a promulgação da Lei 9.394/96, mesmo tendo a Constituição Brasileira (1988) estabelecido que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deveria ser preferencialmente na rede regular de ensino, ou seja, a escola deve ser o ambiente em que esses alunos devem ser escolarizados, isso não estava assegurado, pois as instituições especializadas não tinham uma organização que se assemelhasse à estrutura organizacional das escolas regulares.

Somente após a promulgação da Lei 9.394/96 é que instituições como a Apae se preocuparam em transformar seus regulamentos e práticas institucionais, a fim de se adequarem à nova legislação. A Federação Nacional das Apaes criou o projeto Apae Educadora<sup>1</sup>, que tem como proposta a sistematização de ações pedagógicas e estratégicas que possibilitem o desenvolvimento integral e facilitem a inclusão gradativa, contínua e planejada de alunos com necessidades educacionais especiais, priorizando, assim, um processo escolar que se inicia no período da Educação Infantil, que estimula o desenvolvimento humano desde os primeiros meses de vida.

<sup>1</sup> Caso você tenha possibilidade, acesse o site <[www.apaemc.org.br/apeduc.htm](http://www.apaemc.org.br/apeduc.htm)>.

O que se pode concluir desse aspecto é que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trouxe a nós, educadores, a evidência da fragilidade de nossa formação, pois temos tido algumas dificuldades em aceitar, por diferentes motivos, a matrícula e a permanência desses alunos em nossas escolas comuns, públicas ou particulares.

Por fim, o terceiro item é o que abre o conceito de Educação Especial, afirmando ser esse tipo de educação uma modalidade de educação escolar. Com essa afirmação, confirma-se que lugar de aprender é na escola. Esse lugar privilegiado da sociedade que conta com profissionais formados para ensinar, que tem e transmite cultura, que ocupa lugar central nas sociedades modernas.

A escola tem se mostrado uma instituição social ímpar no projeto de modernidade. Embora não sendo única, ela tem ocupado posição central na sociedade, assumindo uma centralidade que a tem levado não ao exercício de funções subordinadas em relação a outras instituições, mas ao exercício de manter relações de reciprocidade com as outras instituições sociais, participando da formação dos novos valores da sociedade. A partir de uma cultura que é muito própria de cada unidade escolar, a escola tem sido responsável por contribuir para a criação de outro tipo de homem. Um homem novo para uma sociedade moderna. Uma socie-

dade em que a passagem pela escola torna-se uma das marcas de todo e qualquer indivíduo, acabando por tornar-se parte constituinte de sua identidade.

Educação Especial como modalidade de educação escolar significa um tipo de educação que se dá na escola. Pode parecer banal falar isso, mas é preciso lembrar que antes da Lei 9.394/96 não existia esse tipo de atendimento.

Educação Especial, como “modalidade de educação escolar, é considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento” (BRASIL/SEESP/MEC, 1996). Esse conjunto pode facilitar não só aos alunos identificados com necessidades educacionais especiais, mas a todos os alunos que se sentirem favorecidos por “currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicas para atender às suas necessidades” (LDB 9.394/96, art. 59, I), assim como métodos, técnicas e recursos desenvolvidos com a finalidade de favorecer o acesso ao conhecimento.

A Educação Especial como “modalidade de educação escolar perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior” (BRASIL/SEESP/MEC, 1996). Isso significa que tanto os alunos da Educação Infantil como os alunos universitários têm direito ao que assegura a legislação atual. Por exemplo, se uma criança da Educação Infantil tem direito aos currículos adaptados a fim de que ela acesse as aprendizagens ao nível de seu desenvolvimento, alunos universitários com dificuldades na escrita, com histórico de dislexia ou com paralisia cerebral, passam a ter direito ao uso de computador pessoal para fins de trabalho e avaliação escolar, sem o qual não conseguirão superar as barreiras da língua escrita na academia.

Se por um lado essa possibilidade pode soar estranha, pois os outros alunos não teriam essa possibilidade, permitir o uso de computadores pessoais do tipo *laptop* seria a forma de garantir a integração escolar e social do aluno com necessidades educacionais especiais no meio universitário, certamente, prejudicado pela defasagem incomum identificada.

Um trabalho de inclusão levado às últimas consequências não deixaria apenas os alunos com necessidades educacionais especiais fazerem uso de seus computadores pessoais, mas possibilitaria que todos os alunos tivessem a mesma oportunidade, favorecendo a igualdade de direitos. Com certeza, esse seria um ensino voltado para o sucesso, para a construção da cidadania e muito menos voltado para a competição que tanto marca a sociedade da exclusão.

A Educação Inclusiva caracteriza-se como uma política de justiça social que alcança alunos com necessidades educacionais especiais, tomando-se aqui o conceito mais amplo, que é o da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a, p. 17-18):

O princípio fundamental dessa Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas<sup>2</sup>, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizados.

<sup>2</sup> Observa-se que o texto original, em espanhol, emprega a expressão *sobredotados*, que quer dizer superdotados.

No conjunto das ações desenvolvidas e que têm como consequência a Educação Inclusiva, pode-se constatar dois movimentos nascidos historicamente de maneiras distintas. A Educação Inclusiva, que vem sendo divulgada por meio da Educação Especial, teve sua origem nos Estados Unidos, quando da Lei Pública 94.142, de 1975, resultado dos movimentos sociais de pais de alunos com deficiência que reivindicavam acesso de seus filhos com necessidades educacionais especiais às escolas de qualidade (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Enquanto esse movimento crescia na América do Norte, ao mesmo tempo o movimento que reconhecia a diversidade e o multiculturalismo como essências humanas começou a tomar forma e ganhar força na Europa em decorrência das mudanças geopolíticas ocorridas nos últimos 40 anos do século XX. Uma das consequências desse último movimento foi, em 1990, o “Congresso de Educação para Todos”, em Jontiem, na Tailândia, que tinha como propósito “a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental tornarem-se objetivos e compromissos oficiais do poder público, perante a comunidade internacional” (BRASIL, 2000, p. 2). Nascia um movimento de inclusão mundial.

Desse compromisso, foi natural que profissionais se mobilizassem a fim de promover o objetivo da educação para todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da Educação Inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1994a, p. 5).

Então, contando com a presença de 92 representantes governamentais e 25 de organizações internacionais, realizou-se em 1994, na cidade de Barcelona, Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade. Suas conclusões foram registradas na Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação, na área das necessidades educacionais especiais que definiram novas concepções de necessidades educacionais especiais, e as diretrizes para a ação a nível nacional: política e organização, fatores escolares, recrutamento e treino do pessoal docente, serviços externos de apoio, áreas prioritárias, perspectivas comunitárias, recursos necessários, e as diretrizes de ação a nível regional e internacional (BRASIL, 1994a, p. 15).

No Brasil, existem muitas controvérsias quanto à lógica de implantação da Educação Inclusiva nas escolas de ensino público e particular. Uma diversidade social contraditória que tem evidenciado desinformação, preconceitos e a produção de novos tipos de exclusão. Na verdade, o que a nova legislação brasileira propõe é uma educação especial com ênfase na inclusão, dando margem para que os sujeitos com necessidades educacionais especiais possam escolher entre serem encaminhados à escola regular ou às instituições especializadas, agora com a oferta de escolarização, conforme suas necessidades e desejo.

A Educação Inclusiva é uma prática inovadora que está enfatizando a qualidade de ensino para todos os alunos, exigindo que a escola se modernize e que os professores aperfeiçoem suas práticas pedagógicas. É um novo paradigma que desafia o cotidiano escolar brasileiro. São barreiras a serem superadas por todos: profissionais da educação, comunidade, pais e alunos. E nós ainda precisamos aprender mais sobre a diversidade humana, a fim de compreender os modos diferenciados de cada ser humano ser, sentir, agir e pensar.

## ATIVIDADES

1. Existe em sua cidade a discussão sobre a inclusão, no ensino regular, de crianças portadoras de necessidades especiais de aprendizagem? Comente com seus colegas e depois registre as conclusões.

[illegible]

2. Anote os questionamentos que esta aula lhe trouxe e converse com seus colegas sobre eles.

[illegible]



# A formação de professores e a Educação Inclusiva

**A**s sociedades modernas delegaram à escola as importantes tarefas de transmitir cultura, produzir conhecimento e formar valores morais e éticos, no início, consideradas tarefas da família, agora passando a ser compartilhada. Durante muito tempo, a escola foi lugar de formação das elites sociais. Com a democratização da educação e aumento do acesso das classes populares à escolarização, a escola mostrou não conseguir cumprir sua missão e grandes massas de alunos com histórico de fracasso escolar são produzidas ano a ano.

Ao mesmo tempo, grandes mudanças geopolíticas ocorreram pelo mundo e, cada vez mais, passou-se a exigir da escola funções que ela não estava preparada para exercer, já que a formação dos profissionais que nela trabalham tem-se caracterizado como histórica e regulada por legislação a serviço de políticas nem sempre inteiramente nacionais e voltadas para as reais necessidades da Nação. Dessa forma, parecem ficar mais claros alguns aspectos da formação de professores, como o aligeiramento das formações que não qualificam e, ao mesmo tempo, rapidamente desqualificam o profissional para a sua função.

Não é diferente o que ocorre com a formação de professores em Educação Especial. Durante décadas, a formação de professores para a Educação Especial foi feita separadamente da formação geral de professores. O grande exemplo disso foram os cursos adicionais ao antigo Curso Normal, que formaram Especialistas em Educação Especial ao nível do Ensino Médio. Alguns cursos Normais e de graduação em Psicologia e de Pedagogia tiveram a disciplina Psicologia dos Excepcionais como optativa, o que mostra que nem todos os alunos cursaram essas disciplinas por opção. Mesmo para os futuros professores, essas disciplinas mostraram-se insuficientes para a formação necessária ou pretendida como ideal, dada a amplitude do ementário.

A Psicologia dos Excepcionais, área de conhecimento oriunda da Psicologia, tinha como ementário a explicitação dos perfis médico-psicológicos dos “excepcionais”, as metodologias didáticas, as técnicas e recursos pedagógicos entendidos como essenciais para a aprendizagem daqueles alunos de perfis diferenciados e diversificados.

Era propósito dessas disciplinas mostrar que o aluno com deficiência mental possuía características cognitivas e socioafetivas bastante diferenciadas das características do aluno com superdotação que, por sua vez, se diferenciava dos alunos surdos, cegos, paralisados, multideficientes, com transtornos neurológicos, psicológicos e/ou psiquiátricos. Para cada tipo de aluno havia propostas pedagógicas específicas, de acordo com suas características. Por exemplo, entendia-se que a deficiência mental deveria ser trabalhada com modelos pedagógicos diversos, baseados no condicionamento operante ou em análise de tarefas e, regra geral, esses alunos não conseguiam uma terminalidade escolar. Enquanto isso, pensava-se que os alunos superdotados deveriam ser trabalhados com modelos voltados para a criatividade, a pesquisa e a produção de ideias, podendo terminar os seus cursos em menor tempo de escolarização.

A escolarização baseava-se no modelo clínico. Tinha como premissa básica o diagnóstico e, sem ele, entendia-se não poder fazer muito enquanto não se conhecesse o aluno. O planejamento pedagógico, baseado em visão tecnicista, tinha que estar baseado no conhecimento prévio do alunado e tinha que estar pautado no domínio de técnicas pedagógicas de mudança de comportamento.



O tempo mostrou que, mesmo quando o professor tinha conhecimento do diagnóstico, muitas vezes não obtinha sucesso em relação ao avanço escolar dos alunos porque sua prática era regulada por concepções de desenvolvimento humano, voltadas para a prontidão e a recompensa. Se o aluno não estava pronto, o professor não poderia avançar com os conteúdos. Ele tinha que esperar o aluno estar preparado para realizar as aprendizagens próprias à sua etapa do desenvolvimento. Mas se este fosse superdotado, o professor tinha um grande problema em sala de aula, pois como avançar os conteúdos se havia alunos com atraso no desenvolvimento escolar?

Nesse momento histórico, era inimaginável que esses alunos pudessem compartilhar os mesmos espaços pedagógicos. Os conhecimentos não se interligavam. O conhecimento era uma aquisição individual e cada um tinha que dar conta dele em nível de excelência. Como nem todos os alunos se enquadravam no perfil definido da turma, a saída foi a criação das primeiras classes especiais para alunos que não aprendiam e as salas de recursos para os que aprendiam mais rápido. Ao mesmo tempo, na sala de aula comum, os alunos que se destacavam por avançar no ritmo de desenvolvimento escolar nas chamadas turmas “normais” tinham que se conformar e se enquadrar à massificação e ao empobrecimento radical do ensino (DELOU, 2001).

Essa situação mostra condições fragmentadas de trabalho escolar, envolvendo tipos diferenciados de alunos e espaços pedagógicos no âmbito escolar. Uma fragmentação que fora constatada tanto nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar como na formação de professores, tornando-se visível não só no aspecto de se fazer por fora do curso regular e obrigatório a todos os futuros professores, como por tratar o alunado “excepcional” por exclusão. Embora desde a Lei 4.024 os tipos de alunos “excepcionais” já tivessem sido anotados, os tipos de alunos estudados dependiam da formação ou da preferência dos professores por uma determinada área.

O que se pretende dizer é que era comum que os futuros professores estudassem em Psicologia dos Excepcionais apenas os conteúdos relacionados à deficiência mental, e não sobre todos os grupos que constituíam o alunado em foco: os deficientes, os superdotados e os alunos com problemas de conduta.

Até a década de 1970, o pouco que fora feito estava sob a égide da filantropia e dependia da boa vontade das instituições escolares. Os alunos cegos e os surdos estudavam em escolas especializadas como o Instituto Benjamim Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos, ambos situados na cidade do Rio de Janeiro, o que favorecia o recebimento de alunos oriundos de vários estados brasileiros na modalidade de ensino residencial. Os deficientes mentais, regra geral, estavam em instituições como as Apaes e as Pestalozzis. Os deficientes físicos também estavam em instituições especializadas, mas, aos poucos, foram sendo recebidos nas escolas por não apresentarem déficit cognitivo. Os alunos com graves problemas emocionais dificilmente chegavam às escolas e os alunos com problemas menos graves poderiam, até, ser considerados como portadores de problemas de conduta. Os superdotados, regra geral, não eram identificados por diagnóstico, mas, equivocadamente, por representações carregadas de mitos, o que acabava por dificultar o seu atendimento. Na maioria dos casos, estavam matriculados nas



escolas regulares, nas quais pensava-se que “já tinham nascido privilegiados” e não precisavam muito mais do que as práticas escolares oferecidas a todos, já que os que tinham problemas de aprendizagem preocupavam muito mais aos professores, embora não conseguissem ajudá-los efetivamente.

Quem se interessava pelos alunos “excepcionais”? Professores que tivessem alguma experiência direta com eles e que conhecessem bem de perto as dificuldades encontradas para escolarizá-los ou, então, professores idealistas. Certamente era um grupo minoritário de professores, mas que foi responsável por construir uma história de mudanças no país.

Alguns professores se interessaram por estudar, se especializando e partindo para a realização de mestrados e doutorados fora do Brasil, porque esses ainda não existiam por aqui. Foram professores que participaram do convênio MEC/Usaid, assinado em 1966, entre o Brasil e os Estados Unidos. Segundo Romanelli (1983), a educação era vista como fator estratégico de política desenvolvimentista e instrumento de contenção de conflitos sociais para eliminar os obstáculos que impediam o crescimento econômico. Dessa forma, os convênios assinados referiam-se à formação de recursos voltados para o capitalismo dependente e à implantação de nova estrutura acadêmica e de organização administrativa, visando a uma maior eficiência e à produtividade das instituições de ensino superior.

Na área da “educação dos excepcionais”, que passou a ser denominada de Educação Especial quando da criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), do Ministério da Educação (MEC), em 1974, além de vários professores terem realizado seus cursos de pós-graduação nos Estados Unidos, pelo convênio mencionado, também foram trazidos vários especialistas americanos ao Brasil, a fim de divulgar suas filosofias, práticas pedagógicas, o que em suma representava um modelo econômico de dependência internacional no âmbito da Educação Especial, apesar da aparente cooperação internacional.

Mas os especialistas brasileiros sempre estiveram em lugar privilegiado. Foram influenciados tanto pelo conhecimento produzido nos Estados Unidos como pelo conhecimento produzido na Europa, por nossa própria história de colonização. A participação dos especialistas brasileiros nos eventos internacionais, onde eram divulgadas as práticas desenvolvidas e os avanços sociais conquistados em países como a Inglaterra, Noruega, Itália, entre outros, fez-nos desenvolver uma Política Nacional de Educação Especial, na década de 1971, ancorada na legislação pós-64, a Lei 5.692/71, de modo a nos colocar par e par com os avanços internacionais em relação aos princípios norteadores da Educação Especial.

Durante a década de 1970, foi criado o curso de mestrado em Educação Especial na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e pela nova lei foram criadas a habilitação em Educação Especial nos cursos de Pedagogia e a licenciatura em Educação Especial. Cada especialista se concentra em uma área apenas, pois cada curso se dedica a aprofundar os conhecimentos acerca de um tipo de aluno da Educação Especial.

Todavia, a globalização trouxe novas configurações às práticas de formação profissional. A inserção das tecnologias da informação no campo educacional, as políticas educacionais pautadas em competências e habilidades, a implementação

legislativa das políticas pedagógicas inclusivas acabaram por criar uma demanda social para a qual a escola ainda não se encontrava preparada e uma nova concepção acerca dos alunos, hoje, denominados com necessidades educacionais especiais. As escolas também não tinham condições físicas de acesso para alunos sem autonomia, assim como não tinham condições materiais para realizar a inclusão digital e a inclusão escolar para todos os alunos. Nem os professores tinham formação pedagógica para escolarizarem alunos com tamanha diversidade biopsicossociocultural.

Se entendermos que os alunos com necessidades educacionais especiais não eram mais apenas os alunos com deficiência, com distúrbios de conduta e superdotados, mas, também, os alunos com problemas graves de aprendizagem, os negros, os excluídos sociais, as minorias étnicas, compreenderemos as dificuldades que as escolas vêm encontrando para cumprir a legislação.

Não tendo familiaridade com esse alunado, a primeira interpretação foi de que tinham que ser matriculados de qualquer jeito nas escolas e entregues aos professores, que deveriam ser capazes de escolarizá-los, pois, afinal, eram profissionais da Educação. Ainda com a mentalidade de que qualquer professor consegue educar qualquer aluno, pois todos os alunos são humanos e não se diferenciam, imaginou-se que os professores seriam capazes de escolarizar alunos com perfis bastante diferenciados. Chegou-se a ter conhecimentos de professores que tinham em turmas de 48 alunos, um aluno com deficiência mental, um aluno surdo, um aluno cego, um aluno autista e um aluno com deficiência física.

A realidade é que cada um desses alunos exige do professor práticas pedagógicas e tempos de relação interpessoal diferenciados, já que cada um deles tem uma demanda particular em termos de metodologia de ensino e de aprendizagem que exige do professor uma atenção especial. Então, não causa estranhamento a reação de alguns professores em relação à inclusão destes alunos nas escolas regulares.

Se compararmos a situação dos pais de crianças com necessidades educacionais especiais com a situação dos professores, talvez entendamos a complexa situação em que vivem as escolas, hoje. Segundo Sommers, os pais passam pelos sentimentos de luto, negação, busca de ajuda, superproteção e aceitação, e nem todos conseguem vivenciar todos estes sentimentos. Existem pais que saem de casa porque consideram que as mães é que foram responsáveis pela geração de uma criança com má-formação congênita.

Quando um professor sem formação especial para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais recebe um aluno em sua sala de aula nessas condições, regra geral, o recebe sob pressão social e sofre com seus sentimentos de impotência e desamparo, que, em última análise, retratam o luto de Sommers, pois o professor não “pode dizer que não atenderá aquele aluno”.

Hoje, a escola não pode deixar de matricular o aluno com necessidades educacionais especiais, sob acusação de prática de preconceito. Nem todas as leis têm sido cumpridas na sociedade brasileira, mas as contra o preconceito têm sido implacáveis. E o professor com medo, não tendo ou não sabendo a quem recorrer, chega a pedir demissão da escola. Nesses casos, o professor tem que exigir

o serviço de apoio especializado garantido na LDB e na Resolução do Conselho Nacional de Educação (LDB 9.394/96, art. 58 §1.º; Resolução CNE/CEB 2/2001, Parágrafo único do art. 1.º, art. 8.º, IV, V e art. 13).

Se, com a nova legislação, o professor passa a ter novas obrigações profissionais, os governos também têm suas responsabilidades que não podem ser negligenciadas. É preciso sempre lembrá-las e cobrá-las. Mas, talvez, uma das principais obrigações dos governos federal, estadual e municipal é a capacitação de professores para o trabalho educacional com alunos com necessidades educacionais especiais. Essa capacitação está prevista no artigo 59 da LDB, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (Resolução CNE/CEB 2/2001, art. 18). Nesse artigo foram estabelecidos dois tipos de professores para atuarem com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em Educação Especial, na Educação Básica:

§1.º Professores capacitados são os que atuam em classe comum e comprovam sua formação em nível médio ou superior, pela inclusão de conteúdos sobre Educação Especial adequadas ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I- perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III- avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV- atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial.

§2.º Professores especializados em Educação Especial são os que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§3.º Os professores especializados em Educação Especial deverão comprovar:

- I- formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para Educação Infantil ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental;
- II- complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

§4.º Cabe à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios oferecerem oportunidades de formação continuada para os professores que já estão no exercício do magistério, inclusive em nível de especialização. (Resolução CNE/CEB 2/2001, Art. 18, §§1.º, 2.º, 3.º e 4.º)

Como se vê, essa não é uma obrigação apenas dos professores, em particular. Quem fez a reforma educacional foi o Governo Federal. Somos uma República Federativa; portanto, as responsabilidades são compartilhadas. Então, cabe aos sistemas de ensino correspondentes responderem pela capacitação dos professores

que estão em sala de aula antes de lhes enviar alunos com necessidades educacionais especiais.

A história desses alunos é de exclusão e preconceito. Não podemos compactuar com a reprodução desses modelos sociais dentro das escolas. A escola é espaço de educação, de formação de valores, de caráter, de cidadãos. A formação de uma sociedade democrática e justa depende de nós.

Solidarizarmo-nos com os professores que se sentem oprimidos com as mudanças sociais em processo não basta. É preciso mais, e o mais que falta é tarefa que depende do empenho das instâncias responsáveis pela formação de professores. Professores que serão capazes não só de educar crianças com necessidades educacionais especiais como de formar novos professores com essa capacidade e com o desejo de se especializar nessa área.

Enfim, finalizando essas reflexões sobre a formação de professores, conclui-se que vivemos um momento histórico, resultado da relação entre nosso ideal profissional e o desejo de acertar, constrangidos por uma legislação que impõe uma mudança de hábitos e valores sem um preparo real, prévio, da comunidade docente, para essa mudança.

Se a resposta social tem sido a resistência, entender essa resposta é fundamental para que não se reproduza o histórico de exclusão. Se os professores resistem às ordens subordinantes, às relações de autoridade, de poder e de dominação, entender essa resposta é entender a violência simbólica que está sendo praticada com os professores, e violência simbólica, na perspectiva de Pierre Bourdieu (*apud* GUTIERREZ, 2000), significa

[...] a imposição de uma maneira de ver as coisas como convém aos dominantes, que é a maneira de ver as coisas dos que obtêm benefícios com a situação e que se impõem como uma espécie de “cumplicidade” do dominado, não no sentido de cúmplice racional ou explícito, mas cumplicidade corpórea, fundada no desconhecimento dos mecanismos que a sustentam.

Entender essa contradição não significa negar os direitos que as pessoas com necessidades educacionais especiais adquiriram na Constituição de 1988 e que são legítimos. Mas declarar que, como seres humanos, os professores precisam de tempo para conhecer e entender a situação singular em que vivem as pessoas com necessidades educacionais especiais, para tirar maior proveito de sua nova qualificação.

Uma qualificação generalista, como se deseja para os professores da Educação Básica, mas especializada como se revela necessária para lidar com a singularidade humana. Generalista para cumprir o princípio da inclusão ou especialista, que acaba por estimular a prática de exclusão. Generalista, considerando de forma superficial o todo, ou especialista, aprofundando o conhecimento e tomando a parte pelo todo. Enfim, uma formação que parece inevitável, mas que a sociedade ainda retarda.

## ATIVIDADES



1. Comente com seus colegas sua experiência com alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Troquem informações. Elas serão úteis para o seu trabalho. Registre o que achar interessante.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

2. A aula de hoje apresentou alguns suportes que poderão ser utilizados por você em caso de necessidade. Você os conhecia? Converse com seus colegas a respeito dessas possibilidades.

[illegible]

**3.** Levante os questionamentos que esta aula lhe trouxe e discuta-os com seus colegas.

[illegible]

# Inclusão escolar:

## dissonâncias entre teoria e prática

A relevância do tema inclusão escolar não se limita apenas à população dos portadores de necessidades educacionais especiais. A inclusão educacional não é somente um fator que envolve essas pessoas, mas, também, as famílias, os professores e a comunidade, na medida em que visa construir uma sociedade mais justa e consequentemente mais humana.

A convivência com a comunidade como um todo visa ampliar as oportunidades de trocas sociais, permitindo uma visão bem mais nítida do mundo. Quanto mais cedo for dada a oportunidade de familiaridade com grupos diferentes, melhores e mais rápidos se farão os processos de integração. Dessa maneira, o sentimento de mútua ajuda far-se-á quase que naturalmente e num tempo surpreendentemente mais rápido, fazendo do ambiente escolar o principal veículo para o surgimento do verdadeiro espírito de solidariedade, da socialização e dos alicerces dos princípios de cidadania. Como todo ser humano, a possibilidade de acesso ao conhecimento da cultura universal contribuirá para que suas habilidades e aptidões sejam desenvolvidas.

O princípio da inclusão é um processo educacional que busca atender a criança portadora de deficiência na escola ou na classe de ensino regular. Para que isso aconteça, é fundamental o suporte dos serviços da área de Educação Especial por meio de seus profissionais. A inclusão é um processo inacabado que ainda precisa ser frequentemente revisado.

Na certeza de que a pesquisa empírica de cunho qualitativo é um instrumento valioso para essa revisão, resolvemos analisar algumas falas de professores; os mesmos expõem opiniões sobre esse modelo que nos direciona a uma educação que “deve ou deveria” valorizar a diversidade das manifestações humanas.

## A importância da inclusão educacional e seu modelo de atendimento

Entre os diversos motivos relevantes da inclusão educacional da pessoa portadora de deficiência, destacam-se os princípios de justiça e igualdade, pois todos têm direito à oportunidade de acesso à educação, nas mesmas condições. A observância desse preceito proporcionará, aos deficientes físicos, uma participação social integrada aos demais membros de sua comunidade.

A Educação Inclusiva tem sua história influenciada por dois marcos importantes. O primeiro se deu em março de 1990, quando foi realizada em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, com a proposta da Cepal/Unesco: educação e conhecimento, em que o objetivo foi examinar o encaminhamento e enfrentamento da exclusão escolar. O segundo, como já se viu, se deu no ano de 1994, na ocasião em que se realizou uma conferência na Espanha, em Salamanca, na qual foi elaborada a Declaração de Salamanca, sobre as necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Tal documento enfatiza, entre outras questões, o desenvolvimento de uma orientação escolar inclusiva.



Além de contribuir para a socialização de alunos portadores de necessidades educacionais especiais, a Educação Inclusiva favorece um melhor desenvolvimento físico e psíquico dos mesmos, beneficiando também os demais alunos que aprendem a adquirir atitudes de respeito e compreensão pelas diferenças; todos os alunos saem ganhando ao receberem uma metodologia de ensino individualizada e disporem de maiores recursos. Na Educação Inclusiva serão também obedecidos os princípios de igualdade de viver socialmente com direitos, privilégios e deveres iguais; participação ativa na interação social e observância a direitos e deveres instituídos pela sociedade. É exigida uma maior competência profissional, projetos educacionais bem elaborados, currículos adaptados às necessidades dos alunos, surgindo, conseqüentemente, uma gama maior de possibilidades de recursos educacionais.

Esse novo paradigma educacional procura fazer com que todos os alunos portadores de deficiência, independentemente do comprometimento, tenham acesso à educação de qualidade, prioritariamente, na rede regular de ensino, procurando a melhor forma de desenvolver suas capacidades.

Norteiam a Educação Inclusiva os seguintes objetivos:

- atender portadores de deficiência em escolas próximas de suas residências;
- ampliar o acesso desses alunos nas classes comuns;
- fornecer capacitação aos professores propiciando um atendimento de qualidade;
- favorecer uma aprendizagem na qual as crianças possam adquirir conhecimentos juntas, porém, tendo objetivos e processos diferentes;
- desenvolver no professor a capacidade de usar formas criativas com alunos portadores de deficiências, a fim de que a aprendizagem se concretize.

O modelo da inclusão procura romper com crenças cristalizadas pelo paradigma que o antecedeu: o da integração, que era baseado em um modelo médico, onde a deficiência deveria ser superada para que o aluno chegasse o mais perto possível do parâmetro normal, vendo os distúrbios e as dificuldades como disfunções, anomalias e patologias. Esse tipo de visão tinha preceitos que, durante muito tempo, segregaram as diferenças, norteando-se pelo princípio da normalização, que privilegiava aqueles alunos que estivessem preparados para se inserir no ensino regular, ou seja, a tese defendida era a de que quanto mais próximo da normalidade, mais apto o aluno está para frequentar o ensino regular.

Portanto, a inclusão busca derrubar esse tipo de visão, defendendo a ideia de que o ensino se constrói na pluralidade e na certeza de que os alunos não são, em qualquer circunstância, capazes de construir sozinhos seu conhecimento de mundo. O processo de aprendizagem se funde na interação, a partir da qual desenvolve uma forma humana e significativa de perceber o meio.

Contudo, por meio de pesquisa realizada em escolas que receberam alunos com paralisia cerebral, constata-se que apesar do processo de inclusão se encontrar presente na escola, ainda existem profissionais que não acreditam nesse processo, por motivos diferentes, preferindo, muitas vezes, não se comprometer com



o trabalho de inclusão, até porque acreditam que o atendimento, em separado, é o melhor caminho, mantendo-se a visão de ensino segregado.

## Realidade da inclusão

Apesar de garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, a filosofia da inclusão não se consolidou na forma desejada. É preciso, antes de qualquer ponto, que os professores se adaptem a esse novo processo, entendendo que há necessidade de um novo olhar para os portadores de necessidades educacionais especiais. É importante que sejam revistos os conceitos e preconceitos existentes, para que seja possível a elaboração de um trabalho educativo de qualidade.

Com essa perspectiva, fomos ouvir os profissionais de três escolas municipais do Rio de Janeiro, localizadas num bairro da zona norte da cidade, que receberam alunos com paralisia cerebral.

## Professores acham que não há problemas na inclusão

Para muitos professores, a inclusão é vista como uma prática positiva, tanto para o aluno portador de paralisia cerebral quanto para os outros alunos. Esses professores nos relataram que não existe nenhuma interferência negativa desse aluno no desenrolar de suas aulas. Logo abaixo, destacam-se duas falas, cada uma de um professor diferente, que se referem à solidariedade e à aceitação da turma com esse aluno.

“Não, não acho que interfira não, porque os alunos, eles são muito solidários com este tipo de aluno. Os colegas mesmos procuram ajudar muito. Não interfere não, de maneira nenhuma”.

“Não interfere em nada, nada. Pelo contrário, ele faz parte da turma. Eles são extremamente bem aceitos e a turma brinca muito com eles e eles respondem, interagem numa boa”.

A solidariedade e a aceitação são valores importantes na relação humana. É importante que a escola incentive esse sentimento solidário, pois, dessa forma, estará contribuindo para uma sociedade melhor, com igualdade e justiça para todos. A presença do aluno portador de paralisia cerebral favorece a oportunidade de gerar, em sala de aula, esse tipo de postura diante da vida.

No entanto, ainda há muitos professores que dizem existir problemas na inclusão desses alunos, enfatizando-se dois tipos de problemas: os estruturais e os causados pelas peculiaridades dos alunos. Verificamos, também, que todos os entrevistados nunca haviam trabalhado nenhum tema referente a pessoas portadoras de deficiência em sala de aula, evidenciando-se, com isso, a falta de naturalidade para tratar da questão. Esse é um fato que deve nos preocupar, na

medida em que causa prejuízo não só à inclusão, mas no que não é falado e fica no domínio do juízo consensual.

A grande questão que a análise do material coletado nos trouxe, diz respeito à falta de entendimento do processo de inclusão e do desconhecimento de práticas que atendam a esse novo paradigma educacional.

## Problemas estruturais

A impressão que nos foi dada diante das falas relativas aos problemas estruturais é que as mesmas têm sido incorporadas mais como justificativa para o não fazer e não se empenhar na busca da excelência do processo de inclusão escolar desses alunos, do que propriamente ser um problema a ser resolvido. Uma das falas aponta a duração do tempo de aula como curta para dar um bom atendimento a esses alunos: “Sinceramente não, porque a gente não tem tempo, 40 minutos na sala, mal dá para você dar aula, quanto mais para ter esse atendimento individualizado”.

É verdade que 40 minutos de aula é tempo insuficiente para se conhecer uma turma, no entanto, ao receber um grupo de crianças, com o qual vai trabalhar, o professor necessita conhecê-los. Uma outra questão é quanto ao aproveitamento desse tempo, se há na classe uma criança que necessita de um prazo maior para a execução de sua tarefa, é inegável que o planejamento de seu trabalho necessita dar conta desse aluno, dentro do limite estabelecido como tempo de aula. Entretanto, algumas simples adaptações podem ser implementadas para agilizar processos nos quais esses alunos teriam dificuldades. O uso de papel carbono e uma folha à parte em um caderno de outro aluno, tirar fotocópia desse caderno, o uso de gravador e a preparação pelo professor de textos explicativos são procedimentos simples que podem facilitar a vida escolar desse educando, diminuindo a preocupação do professor com as necessidades especiais dos alunos portadores de paralisia cerebral durante as aulas. Isso irá minimizar o tempo gasto com cópias ou anotações realizadas tanto pelo aluno com dificuldades motoras, quanto as feitas pelo professor no intuito de auxiliar esse aluno.

O tamanho das turmas foi outro problema apontado pelos professores. “Com as turmas grandes como a gente tem, eu acho complicado sim, eu acho complicado”.

Realmente, quando a turma é numerosa, o trabalho docente fica comprometido em qualquer situação regular e, mais ainda, com alunos incluídos. Mas esse problema não afeta somente os alunos portadores de paralisia cerebral; ele afeta todos aqueles que venham a possuir alguma dificuldade que exija uma atenção maior do professor. Por isso, reforçamos o que já foi dito: a importância fundamental de se conhecer o grupo com o qual se vai trabalhar!

O modelo da inclusão convida os professores a terem um olhar para cada aluno, para poderem conceder direitos iguais a todos, como nos lembra Stainback e Stainback (1999, p. 29).

Se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valor igual e direitos iguais, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiências as oportunidades e as habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo.

O processo de mudanças operacionais nas escolas só irá ocorrer na medida em que essas instituições reconheçam sua responsabilidade com todos os alunos, evitando haver preferências ou discriminações, dando ao professor melhores condições de trabalho e uma remuneração que evite a necessidade de se trabalhar em mais de uma escola. Aliás, tivemos esse fato comentado por um dos professores entrevistados:

Eu tenho seis turmas nesta escola, não trabalho só aqui, mal tenho condição. Isso é muito bonito, mas se tivesse condição para trabalhar com um grupo de pessoas, aí com certeza quem me conhece saberia que eu ia buscar todos os recursos possíveis e imaginários para ajudar.

Estamos solidários com esse professor que nos aponta as condições inóspitas de seu dia a dia profissional. Porém, a busca de informação está relacionada com o interesse; logo, a falta de tempo pode atrapalhar, mas não é impeditiva para se buscar conhecimentos, de vez que será ele o alimentador de nossa prática. O professor precisa estar ligado a novas ideias, novas descobertas, novas situações, tanto internas quanto externas à escola em que leciona. A falta de tempo não pode ser uma justificativa para uma inércia intelectual, sustentada pela ideia de que se ele tivesse condições seria diferente.

## Problemas causados pelas peculiaridades dos alunos

Algumas falas apresentadas sinalizam para a existência de problemas relacionados às peculiaridades desses alunos, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento do trabalho programado. Vejamos:

Claro, interfere. Ele, praticamente, dificulta a dinâmica, ele cessa, a gente não pode aplicar a dinâmica, tem que fazer uma derivação. A gente tem que fazer uma improvisação. Mas nunca é boa essa improvisação, porque o próprio meio, os próprios alunos, que não são portadores de deficiência, discriminam.

Interfere no momento em que você tem que diminuir o número de trabalhos de grupo, porque quando você está dando aula normal no quadro, giz, livros didáticos, a acompanhante consegue passar a aula para a aluna, mas quando o trabalho é um trabalho de criação de grupo, quer dizer não é esta aluna que está criando nada. Ela simplesmente está sentada, dentro de um grupo, mas não está tendo possibilidade de criar, porque se for criar quem vai criar será a acompanhante da aluna.

As falas apresentam conceitos preconceituosos que não justificam a interferência desses alunos na turma. Primeiramente, adequar uma dinâmica à turma é sempre necessário, considerando-se a própria composição do grupo de alunos, independentemente de se ter ou não alunos portadores de necessidades educacionais especiais; em segundo lugar, não expressar-se convencionalmente não significa impossibilidade de criação. O que ambas as falas indicam é a visão tradicional de comportamento humano.

Reconhecer dificuldades é salutar, porque nos propicia a busca de alternativas que visam superá-las. Mostrar aos demais alunos que existem outras formas de comunicação é estabelecer um clima de respeito às individualidades e caminhar rumo à inclusão.

## Argumentos a favor ou não da inclusão

Durante as entrevistas também surgiram posicionamentos quanto à crença no paradigma da inclusão, nas quais uns destacaram argumentos a favor e outros se mostraram reticentes. Começaremos pelas falas que indicam argumentos favoráveis à inclusão e depois passaremos a análise daquelas desfavoráveis à mesma.

“Na socialização, na hora em que ele faz amigos, onde o colega vê que existe outra pessoa diferente e que é tão importante quanto ele”.

“Eu acho muito importante em termos de socialização, em termos do se sentir: eu sou diferente, mas posso ser igual...”

“Eu acho que ele fica superfeliz, porque ele participa da mesma forma que os outros, ele tem amizades, ele tem uma vida normal igual aos outros alunos”.

“Eu acho importante, pois permite a uma criança dessas, que antigamente ficava isolada, ter um maior contato com outras crianças, crianças que não são como ela, que não têm a deficiência que ela tem”.

Destacamos nessas falas a total falta de conhecimento sobre os princípios da inclusão e os procedimentos a serem adotados para sua implementação. Esses depoimentos, recheados de forte preconceito, visualizam a possibilidade de existência de uma homogeneidade em uma sociedade marcada por diversidades étnicas, culturais e sociais. Por esse motivo, falam de triagem – seleção de iguais – e criticam a inclusão, culpabilizando a escola por receber todos que a procuram, passando a ideia de que a heterogeneidade é a grande vilã do fracasso escolar. A força de seu argumento vem por meio da utilização de termos pejorativos – aleijado para indicar crianças com deficiências e animais para os demais – como responsáveis pelo insucesso na escola, esquecendo-se de que o grave problema se encontra nas práticas pedagógicas adotadas.

Um último argumento que acreditamos ser urgente o seu repensar encontra-se no conteúdo do próximo depoimento: “Ainda não, acho que ainda não tem esse comprometimento não. Por mais apoio que as pessoas da Coordenadoria, venham e orientem a gente, é muito pouco”.

Podemos observar aqui que a falta de apoio ao professor acarreta pouca crença na implementação da inclusão, ficando estes educadores dependentes do trabalho do professor itinerante.

Para que se realize a inclusão escolar efetiva desses alunos é necessário que haja troca de informações entre a família do aluno, a escola e a comunidade, como nos propõe Carvalho (1998, p. 193):

A operacionalidade da inclusão de qualquer aluno no espaço escolar deve resultar de relações dialógicas envolvendo família, escola e comunidade, entre modo que cada escola ressignifique as diferenças individuais, bem como reexamine sua prática pedagógica.

Acreditamos que, por meio de um diálogo mais efetivo entre todos aqueles que fazem parte da rotina desse aluno, dentro e fora da escola, e inclusive com o próprio aluno, pois ninguém melhor do que ele para saber do que necessita, é que iremos construir uma escola inclusiva e democrática.

As demais falas são lamentáveis, se comparadas aos objetivos que fundamentam a Declaração de Salamanca, que ganhou destaque justamente por se constituir em um avanço considerável, sendo capaz de indicar aos governos as metas de trabalho, que devem dar um amplo nível de prioridade política e financeira a fim de aprimorar seus sistemas educacionais com objetivo de incluir todas as crianças sem excluir nenhuma diferença ou dificuldades individuais.

Reconhecemos que já existem várias instituições de ensino superior que oferecem formação de professores com enfoque na educação inclusiva, tanto nos cursos de graduação quanto nos cursos de pós-graduação. Porém, é de fundamental importância que haja trabalho de capacitação para os professores que já estão na rede regular de ensino, vivenciando ou prestes a vivenciar a experiência de ter um aluno portador de necessidades educacionais especiais inserido em sua classe.

## Conclusão

Não se pode perder de vista que estamos inseridos em uma lógica de modelo econômico – neoliberal – que surgiu como uma forma de reestruturação do capitalismo, tornando-se cada vez mais difícil a manutenção do Estado de Bem-Estar Social. Instalou-se uma política de mercado, na qual o Estado Mínimo se caracteriza pela intervenção do Estado, de acordo, apenas, com o interesse daqueles que têm o domínio do capital. Assim, as políticas sociais têm se subordinado à lógica do mercado.

Esse modelo econômico vem dificultando mais ainda às pessoas portadoras de deficiência e às demais minorias o acesso aos direitos de igualdade de condições. Se fôssemos nos guiar pela lógica intrínseca desse modelo político, não haveria motivos para investir na educação de uma pessoa, que é tida, muitas vezes, como improdutiva. Assim, tal lógica é estimuladora da propagação de um estigma para com essa pessoa e revela um imaginário social carregado de preconceitos.

A falta dessa urgência em se realizar uma inclusão de qualidade, dando ênfase a uma eficaz capacitação, baseada nas afirmações das potencialidades, que variam de acordo com as peculiaridades de cada aluno, mas que certamente todos as possuem, pode nos levar a compactuar com a lógica neoliberalista. Esse modelo político-econômico pode nos levar a uma descrença ideológica ou a uma total falta de ideologia.

Nesse sentido, se não houver empenho em fazer valer os preceitos que nortearam a Declaração de Salamanca, estaremos deixando que, como vimos nesse trabalho, os depoimentos contra o processo de inclusão, quer por descrenças, quer por falta de conhecimento, interfiram nas ações profissionais, impedindo um direito que no passado ou era negado ou eleito àqueles que estivessem o mais perto possível da norma, mas, principalmente, no próprio destino desses alunos que já estão incluídos em escolas de ensino regular.

Cabe-nos registrar a nítida dicotomia entre teoria e prática, contida nas falas dos profissionais que deram seus depoimentos sobre o processo de inclusão, considerando que essas turmas já contam com a presença de alunos portadores de necessidades educacionais especiais. E, por suposto, essa divisão tão demarcada apresenta conseqüências expressivas no processo de inclusão, apontando para o fato de que não é realizado de maneira minimamente articulada, nem segue uma orientação mais uniforme. Ele se faz (ou deixa de ser feito) de acordo com a percepção de cada professor a respeito de seu aluno.

Esse desequilíbrio entre teoria e prática nos leva a crer que para a efetivação de uma mudança de consciência dos profissionais será preciso validar todo esse constructo teórico por meio de uma inclusão eficaz. Fica evidente que o processo de formação dos profissionais de ensino precisa urgentemente ser avaliado, bem como capacitar aqueles que já se encontram na força de trabalho é tarefa de ontem!

Finalizando, urge uma discussão séria quanto aos princípios norteadores da educação inclusiva, bem como a implementação de políticas que visem ultrapassar o ceticismo que tomou conta da educação nos últimos anos.

A aula de hoje nos traz as diferentes visões que circulam no campo educacional a respeito do processo de inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais, apontando, inclusive, para a dissonância entre teoria e prática.

## ATIVIDADES



1. Levante os conceitos embutidos nas falas dos professores que fizeram parte da pesquisa, a favor do processo de inclusão, e discuta com seus colegas.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Você já teve a oportunidade de trabalhar com um aluno portador de paralisia cerebral? Conte para seu grupo sua experiência. Depois registre-a.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- Os questionamentos e as dúvidas provocadas por este texto precisam ser anotados e discutidos com os seus colegas.

[illegible]



# Necessidades educativas especiais: ainda um dilema para o professor?

**H**oje vamos conversar sobre as necessidades educativas especiais (NEE) e as suas características.

Todos nós, professores, sabemos da perplexidade e da preocupação que sentimos ao lidar, na sala de aula, com a diversidade de características de comportamento e de aprendizagem. Em relação aos que aprendem no ritmo que é esperado, e que se comportam de acordo com as expectativas, não há problema. Existem alunos, no entanto, que não apresentam o rendimento escolar dos demais, ou que têm atitudes consideradas “anormais”.

Sabemos, também, da dificuldade que temos – até mesmo por deficiências na nossa formação – em atender a esses alunos, fazê-los aprender e promover a sua interação com o grupo.

Vendo essa situação pela ótica dos alunos, constatamos que todos nós gostamos de nos sentir “especiais” para alguém, no sentido de sermos únicos, queridos ou preferidos. É muito diferente, no entanto, de nos sentirmos diferentes, estranhos ou inferiores<sup>1</sup>.

## O que são as necessidades educativas especiais?

Existe uma polêmica quanto ao uso do termo “necessidades educativas”. Alguns autores, como Mazzota (1999), propõem a substituição do termo grifado por *educacionais*. Este é mais adequado, segundo ele, dos pontos de vista semântico e psicológico, já que esses alunos têm necessidades educacionais como os demais, e não a necessidade de uma abordagem educativa de suplência ou de um tratamento de anormalidades, por serem diferentes dos demais alunos.

Independentemente de qualquer questão polêmica, o uso do termo *necessidades educativas especiais* erradicou o uso de determinadas expressões antes utilizadas – deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados, entre outras – deslocando o foco do aluno como responsável pela diversidade e direcionando-o para as respostas educacionais que eles demandam.

Atualmente, quando falamos de necessidades educativas especiais (NEE) incluímos nesse conceito diversas categorias, inclusive a das altas habilidades (anteriormente chamadas de superdotação) e a dislexia<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Sobre isso vale citar o belo trabalho de Bauman (1999), que fala do processo de “estranhamento” criado pelas sociedades. Isso faz com que todos os que diferem da “norma” estabelecida sintam-se estranhos e sejam rejeitados, excluídos ou até mesmo banidos do convívio social pleno.

<sup>2</sup> Essa foi assim definida por Fonseca (1985, p. 210): “A dislexia compreende a dificuldade na aprendizagem da leitura, independentemente de instrução convencional, adequada inteligência e oportunidade sociocultural. Depende, portanto, fundamentalmente de dificuldades cognitivas que são frequentemente de origem constitucional”.

Diante de tudo o que vimos até agora e conforme o que a legislação define, podemos incluir, no elenco das NEE, por exemplo, pessoas:

- com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas;
- com deficiência e bem dotadas;
- trabalhadoras ou que vivem nas ruas;
- de populações distantes ou nômades;
- componentes de minorias linguísticas, étnicas ou culturais;
- de grupos desfavorecidos ou marginalizados.

Observe o quadro a seguir. Ele explicita mais detalhadamente as necessidades educativas especiais, caracterizando-as.

Situações que definem NEE	Principais características
Deficiência mental	O funcionamento intelectual geral situa-se significativamente abaixo da média, comprometendo duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade para responder, de forma adequada, às demandas da sociedade.
Deficiência física sensorial visual	Há redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e, mesmo após a melhor correção ótica, manifesta-se como cegueira ou visão reduzida (subnormal).
Deficiência física sensorial auditiva	Há perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido e manifesta-se como surdez leve (moderada) ou como surdez severa (profunda).
Deficiência física motora	Constitui-se em uma variedade de condições que afetam as pessoas comprometendo-lhes a mobilidade, a coordenação motora geral ou a fala, em virtude de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou malformações congênitas ou adquiridas, amputados, poliomielite, entre outras.
Paralisia cerebral	Alterações significativas do tônus muscular.
Deficiência múltipla	Ocorre a associação, na mesma pessoa, de duas ou mais deficiências (mental/auditiva/física), com comprometimentos que determinam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade de adaptação.
Condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos	Englobam manifestações típicas de portadores de síndromes (como o autismo, por exemplo) e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos (como as psicoses), que acarretam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado.
Altas habilidades	Permitem ao indivíduo aprender com facilidade, dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes. Esse grupo é formado por indivíduos que apresentam desempenho muito acima da média e uma potencialidade muito elevada em aspectos isolados ou combinados.

Podemos concluir, portanto, que alunos portadores de necessidades educativas especiais são aqueles que apresentam demandas no domínio das aprendizagens curriculares escolares, que são de alguma forma diferentes das dos demais alunos. Isso traz a necessidade de “adaptações curriculares” e de recursos pedagógicos específicos.

## Conversando sobre as principais deficiências causadoras de necessidades educativas especiais

Como já vimos, são vários os tipos de deficiências e eles podem ocasionar maior ou menor grau de dificuldade para a aprendizagem e para a vida cotidiana. Isso também vai depender, é claro, de quanto a sociedade estará preparada para a convivência com os diversos tipos de diversidade.

Algumas deficiências são resultantes de má-formação pré-natal (congenita); muitas são decorrentes do uso de drogas, fumo ou de determinados remédios durante a gravidez, ou de determinadas doenças maternas. Também fatores perinatais (durante partos traumáticos) e acidentes ocorridos no pós-parto podem acarretar tais deficiências.

É fundamental que o professor conheça essas deficiências e algumas alternativas para minimizar os seus efeitos sobre a aprendizagem dos alunos. Para isso vamos apresentar agora, de forma resumida, algumas deficiências que geram necessidades educativas especiais.

### Deficiência física (DF)

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares*<sup>3</sup> (p. 25), “considera-se deficiência física uma variedade de condições que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou de fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou, ainda, de má-formações congênitas ou adquiridas”.

<sup>3</sup> Disponível em:  
<[www.mec.gov.br/seesp/adap.shtm](http://www.mec.gov.br/seesp/adap.shtm)>.

Existem cinco categorias de deficiência física:

- Monoplegia – paralisia em apenas um membro do corpo.
- Hemiplegia – paralisia total das funções de um dos lados do corpo.
- Paraplegia – paralisia da cintura para baixo, comprometendo as funções das pernas.
- Tetraplegia – paralisia do pescoço para baixo, comprometendo as funções dos braços e das pernas.
- Amputações – quando há falta total ou parcial de um ou mais membros do corpo.

Outra forma de categorizar as deficiências físicas é:

- Deficiência física motora – paraplegia, tetraplegia, hemiplegia, amputações, sequela de pólio (paralisia infantil), deformações congênitas (talidomida) ou genéticas (distrofia muscular).

- Deficiência física sensorial – deficiente visual (DV) e deficiente auditivo (DA).

Como a deficiência física altera a aparência física das pessoas, altera também a autoestima. Para sanar esse problema utiliza-se, com frequência, a intervenção psicológica ou terapêutica.

As crianças com deficiências físicas podem apresentar dificuldades ou ausência de movimentos. Isso pode até mesmo impedir a ida à escola, criando a demanda de atendimento pedagógico especializado em casa, pelo professor itinerante. Geralmente, no entanto, essas crianças são capazes de frequentar a escola e apresentam um rendimento compatível com as expectativas. Para que isso seja possível, é necessário que as escolas se adaptem para recebê-las e essa criança precisa ser encorajada a enfrentar os desafios impostos pela limitação física.

A escola inclusiva deverá adaptar-se para acolher os alunos com deficiência física. Para isso, a Secretaria de Educação Fundamental e a Secretaria de Educação Especial, por meio de uma ação conjunta, produziram um material didático-pedagógico, *Adaptações Curriculares* (já citado), que faz parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e que sugere diversos recursos para alunos com deficiência física, ocorrendo, dessa forma, a verdadeira acessibilidade<sup>4</sup>.

<sup>4</sup>O termo acessibilidade diz respeito não apenas à eliminação de barreiras arquitetônicas, mas também ao acesso à rede de informações, de comunicação e de acesso físico, equipamentos, programas adequados e apresentação da informação em modalidades alternativas como textos em Braille e gravados.

## Deficiência visual (DV)

A deficiência visual abrange dois tipos de educandos:

- Portadores de cegueira – redução da acuidade visual central, desde cegueira total (nenhuma percepção de luz) até acuidade visual menor que 20/400P (ou seja, 0,05) ou redução do campo visual ao limite inferior a 10% (em um ou em ambos os olhos).
- Portadores de visão subnormal ou reduzida – acuidade visual central maior que 20/400P até 20/70P (ou seja, 0,3).

Muitas vezes, a identificação precoce da visão subnormal é tardia, o que dificulta o atendimento educacional adequado da criança. A detecção de uma deficiência visual precisa ser confirmada por exames oftalmológicos, realizados em hospitais, clínicas ou setores especializados.

Apresentamos, a seguir, alguns dos sintomas comuns dessa deficiência, que podem ser percebidos pelo professor no cotidiano da escola.

- Irritação crônica dos olhos, pálpebras avermelhadas.
- Náuseas, visão enevoada ou dupla, após a leitura.
- Pestanejamento contínuo, principalmente durante a leitura.
- Hábito de esfregar os olhos, franzir ou contrair o rosto ao fitar objetos distantes.
- Inquietação, irritabilidade ou nervosismo depois de um trabalho visual mais atento ou prolongado.

- Inclinação da cabeça para um lado, durante a leitura.
- Excesso de cautela ao andar e correr, tropeços sem causa aparente.
- Forte desatenção durante os trabalhos que necessitem de leitura a distância.
- Capacidade de leitura por período curto (em relação ao que se espera da faixa de idade).
- Ler segurando o texto muito perto ou muito distante do rosto, ou em posição incomum, ou ainda fechar ou tampar um dos olhos.

O atendimento às deficiências visuais depende de alguns fatores, como o tipo e o grau da deficiência, a idade em que o aluno fez o seu ingresso no sistema educacional, o nível ou a modalidade de ensino, a disponibilidade de recursos educativos da comunidade e a própria condição econômica, social ou cultural do educando.

É importante que o professor conheça, também, o sistema Braille<sup>5</sup> de leitura e escrita, que se constitui de pontos em alto-relevo combinados, para portadores de DV.

<sup>5</sup>O método foi criado por Louis Braille (1809-1852), professor francês cego. A escrita pode ser realizada com dois tipos de equipamentos: manualmente, com instrumentos chamados reglete e punção; ou com a máquina de datilografia especial para a linguagem Braille.

## Deficiência auditiva (DA)

A deficiência auditiva significa uma perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da audição e pode manifestar-se como surdez leve/moderada (perda de até 70 decibéis) e surdez severa profunda (perda acima de 70 decibéis). Podemos dizer que a surdez consiste na perda, maior ou menor, da percepção normal dos sons. Existem vários tipos de portadores de deficiência auditiva, de acordo com os diferentes graus da perda da audição e do local do ouvido em que está o problema, mas a pessoa só é considerada deficiente auditiva se for diagnosticada perda nos dois ouvidos.

A redução ou perda total da audição pode ser provocada por causas como traumas mecânicos (perfuração por objetos introduzidos no ouvido, acidentes de trânsito, doenças etc.), pela exposição a barulho excessivo ou por doenças congênitas ou adquiridas.

Como causas adquiridas podemos citar: corpos estranhos, otites, tampões de cera, perfurações timpânicas, obstrução da trompa de Eustáquio, envelhecimento a partir de 50 anos, traumatismos, intoxicações (ureia, colesterol, ácido úrico etc.), doenças infecciosas (febre, sífilis, caxumba, sarampo), distúrbios glandulares, deficiência de vitamina D.

Da mesma forma que no estudo da DV, apresentaremos alguns sintomas comuns à deficiência auditiva e que podem ser verificados pelo professor.

- A criança demora a falar e as primeiras palavras aparecem tarde, por volta de 3 a 4 anos.
- Não atendimento ao ser chamada em voz normal.

- Apresentação de excesso de comunicação gestual.
- Hábito de virar a cabeça para ouvir melhor.
- Apresentação de tom de voz extremamente alto ou baixo.
- Direção constante do olhar para os lábios de quem fala, e não para os olhos.
- Troca ou omissão de fonemas na fala e na escrita.

Como dissemos no início, existem duas modalidades de surdez, que você vai ver a seguir:

#### *Surdez parcial*

- Portador de surdez leve – apresenta perda auditiva de até 40 decibéis e não percebe todos os fonemas da palavra da mesma forma. A voz fraca ou distante não é ouvida. Esse aluno é comumente considerado desatento, porque solicita, frequentemente a repetição daquilo que lhe falam. Essa perda auditiva não impede a aquisição normal da linguagem, mas poderá acarretar problemas na articulação das palavras ou dificuldade na leitura e/ou na escrita.
- Portador de surdez moderada – apresenta perda auditiva entre 40 e 60 decibéis, limites que se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessário que a voz tenha uma certa intensidade para que seja convenientemente percebida. O atraso na aquisição da linguagem e as alterações articulatórias provocam, em alguns casos, maiores problemas linguísticos. Esse aluno tem maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos; identifica as palavras mais significativas, mas tem dificuldade em compreender certos termos ou frases gramaticais mais complexas.

#### *Surdez severa*

- Portador de surdez severa – apresenta perda auditiva entre 70 e 90 decibéis. Esse tipo de perda vai permitir que o aluno identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte. Pode chegar até os quatro ou cinco anos sem aprender a falar. A compreensão verbal vai depender, em grande parte, da aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações.
- Portador de surdez profunda – apresenta perda auditiva superior a 90 decibéis. A gravidade dessa perda é tal que o indivíduo fica privado das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a linguagem oral. Um bebê que nasce surdo balbucia como um de audição normal, mas suas emissões começam a desaparecer à medida que não tem acesso à estimulação auditiva externa, fator de máxima importância para a aquisição da linguagem oral.



Na área da deficiência auditiva, as alternativas de atendimento estão intimamente relacionadas às condições individuais do educando. O grau da perda auditiva e do comprometimento linguístico, a época em que ocorreu a surdez e a idade em que ele começou a ser atendido pela Educação Especial são fatores que irão determinar importantes diferenças em relação ao tipo de atendimento que deverá ser prescrito para o educando. Quanto maior for a perda auditiva, maiores serão os problemas linguísticos e maior será o tempo em que o aluno precisará receber atendimento especializado.

Deverão ser adotadas diferentes formas de ensino e adaptações de acesso ao currículo, caracterizados pela utilização de linguagem e códigos aplicáveis, assegurando os recursos humanos para atendimento e os conteúdos que os educandos necessitam, para que não sejam excluídos do ensino regular. Um aluno com surdez moderada pode ser beneficiado com a utilização de próteses otofônicas<sup>6</sup>.

Atenção, professor! Torna-se importante, para a sua formação profissional, o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras)<sup>7</sup>, para trabalhar com alunos portadores de deficiência auditiva.

## Deficiência mental (DM)

A Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD) diz que essa deficiência

[...] caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho. (1994, p. 15)

Na deficiência mental, observa-se uma limitação da capacidade de aprendizagem do indivíduo e de suas habilidades relativas à vida diária.

- **Inteligência prática:** refere-se à habilidade de se manter e de se sustentar como uma pessoa independente, nas atividades ordinárias da vida diária. Inclui habilidades sensório-motoras, de autocuidado e segurança, de desempenho na comunidade e na vida acadêmica, de trabalho, de lazer e de autonomia.
- **Inteligência social:** refere-se à habilidade para compreender as expectativas sociais e o comportamento de outras pessoas e ao comportamento adequado em situações sociais.
- **Inteligência conceitual:** refere-se às capacidades fundamentais da inteligência, envolvendo suas dimensões abstratas.

As pessoas com deficiência mental apresentam diferentes níveis de comprometimento, porque não são afetadas da mesma forma. Assim, não se deve enquadrar essas pessoas em categorias que têm como referência apenas os comportamentos esperados para determinada faixa etária.

<sup>6</sup> Para que a pessoa com deficiência auditiva possa perceber os sons e desenvolver a função auditiva usa-se equipamentos de amplificação sonora individual, portátil, denominados de prótese otofônica ou aparelho de amplificação sonora individual (AASI), composto de microfone, receptor, amplificador e molde de adaptação individual. Existem dois tipos de aparelhos de prótese mais utilizados pelas crianças: aparelho “de caixa”, que pode ser usado em um bolso da roupa, e aparelho retroauricular, que é usado atrás da orelha.

<sup>7</sup> Língua Brasileira de Sinais, utilizada pelos portadores de deficiências auditivas, a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo.

A compreensão e o atendimento da pessoa com deficiência mental exigem o estabelecimento de referenciais que levem em conta a interação entre as pessoas e todo tipo de apoio necessário para melhorar-lhes a capacidade funcional. Entre esses referenciais incluem-se o conceito de comportamento adaptativo e o enfoque multidimensional na identificação e diagnóstico da deficiência mental. Isso é muito importante, pois é preciso considerar quatro dimensões: a função intelectual e as habilidades adaptativas, a função psicológico-emocional, as funções física e etiológica e o contexto ambiental.

É importante não esquecer que o nível de desenvolvimento a ser alcançado não depende apenas do grau de comprometimento, mas de outros fatores, como: a história de vida, o apoio da família e as oportunidades e experiências vivenciadas pela pessoa.

## Deficiências múltiplas

Em alguns casos encontramos a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (física, visual, auditiva ou mental), com comprometimentos que causam atrasos no desenvolvimento, na aprendizagem e na capacidade administrativa. Isso gera necessidades educativas especiais de desenvolvimento de habilidades (ou competências) básicas de autonomia, social e de comunicação. Normalmente, esses alunos necessitam, depois de identificados e avaliados pela escola, de atendimento educacional específico adequado.

## Paralisia cerebral

Trata-se de uma lesão de alguma parte do cérebro, ocorrida antes, durante ou após o parto, geralmente provocada pela falta de oxigenação das células cerebrais. Pode ser de três tipos: espasticidade, atetose e ataxia<sup>8</sup>.

Por ser uma deficiência física bastante complexa, requer um atendimento à criança desde bebê. Essa criança deve, no entanto, como as demais, frequentar a escola regular (esta deve oferecer condições adequadas e favorecedoras quanto à inclusão desse aluno).

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), o número de deficientes é superior a 16 milhões, assim distribuídos:

Deficiência	Tipo predominante	(OMS, 1996)
Mental	5,0	
Física	2,0	
Auditiva	1,5	
Visual	0,5	
Múltipla	1,0	

Aqui encerramos esta aula. Esperamos que ela possa tê-los auxiliado a compreender melhor o conceito de necessidades educativas especiais, assim como a conhecer algumas das principais deficiências que as acarretam.

A nossa expectativa não é torná-los peritos em diagnóstico, mas lembrá-los da importância do atendimento à diversidade e da prevenção, por meio de intervenções realizadas precocemente.

<sup>8</sup>A espasticidade se caracteriza pela rigidez ou tensão muscular; a atetose, por movimentos involuntários; a ataxia, pela precariedade do equilíbrio.



Dessa forma, uma boa parcela das deficiências não será cristalizada no terrível espectro das dificuldades crônicas de aprendizagem, tão frequentes nas nossas escolas. Esse processo é o maior responsável pelo desencanto e pela frustração, que leva os alunos à evasão e à punição significadas pela violência simbólica da exclusão.

## ATIVIDADES

1. Em seu ambiente de trabalho existem crianças portadoras de necessidades educacionais inseridas em turmas regulares? Comente a sua experiência e depois registre-a aqui.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

2. Ficou clara para você a caracterização apresentada pelo texto? Destaque alguma que faz parte da sua experiência e discuta com seus colegas.

[illegible]

# Altas habilidades/ superdotação:

## mitos e desafios – I

### Os mitos

**D**issertar sobre os mitos e desafios que envolvem a área de conhecimento das altas habilidades/superdotação, área da Educação Especial que se dedica a estudar, orientar e projetar processos de caracterização de perfil, atendimento pedagógico e familiar, ajustamento social e profissional, é tarefa que ainda se faz necessária, tendo em vista a cultura acumulada sobre a questão e os modos de produção de conhecimento datados do final do século XIX e início do XX, que levaram ao cometimento de graves equívocos em relação a esses sujeitos, acabando por produzir a sua exclusão pedagógica e social.

Analisando-se mais amplamente a questão das altas habilidades/superdotação, podemos constatar que a filosofia ocidental se ocupou de explicar a natureza do conhecimento humano a partir das ideias de Platão. Contestadas por Aristóteles, podemos perceber que durante os dois milênios seguintes perpetuou-se a busca de respostas para as indagações platonianas, agora não mais na metafísica, mas na complexa articulação entre teoria e prática.

No percurso de criação dos argumentos para explicar se o conhecimento tinha origem em bases preexistentes à própria experiência humana, ou se essas bases iam se constituindo a partir das experiências humanas estabelecidas com o meio, o debate foi se perpetuando até os primeiros anos do século XX, ficando consagrado como o debate entre inato e adquirido.

Por meio da dialética expressa mais tarde, como inato e cultural, foram constituídas práticas sociais que acabaram sendo levadas às escolas, podendo ser reconhecidas como formadoras de opinião e de consciências, cujas consequências constituíram as próprias práticas escolares. É nesse contexto de argumentação que se inserem as questões relacionadas às altas habilidades/superdotação. A partir de uma concepção inata do conhecimento, estabeleceu-se o debate que tem se esforçado em buscar esclarecer a natureza desse conhecimento. É um debate sobre a inteligência humana, a sua origem, a sua constituição.

Para entendermos os mitos que foram construídos ao longo dos séculos, é preciso começar pela análise etimológica dos termos presentes na área, lembrando-nos de que os sentidos desses termos foram se constituindo na dinâmica da vida social de povos com histórias e culturas distantes.

No contexto latino, formou-se a concepção de que o dote era os bens que a mulher levava ao casar-se e aquele que possuía o dote era dotado. No contexto grego, formou-se a ideia de talento, que também tinha seu correspondente latino, nome dado à moeda da antiguidade grega e romana e aquele que possuía talento era talentoso. Tanto os substantivos como os adjetivos assumiram significados figurativos relacionados à inteligência humana, e dotes e talentos passaram a representar aquilo que os indivíduos evidenciavam por sua inteligência. O dote passou a referir-se ao dom natural e o talento assumiu o sentido de aptidão natural para certas coisas ou de uma habilidade adquirida.

A ideia de talento mostrou-se mais ampla que a ideia do dote, pois enquanto a ideia do dote só incluía o dom natural, na concepção de talento estavam incluídas a concepção do dom natural ou aptidão natural e a habilidade adquirida que é o resultado do exercício da prática. Do mesmo modo, atribuiu-se a algumas pessoas a designação de gênio, palavra de origem latina, que simbolizava o espírito que regia o destino de cada um, que era responsável por desencadear determinados fatos.

Essa concepção desencadearia na ideia de tendência, inclinação, ou a propensão de cada pessoa, àquilo que determinaria as suas habilidades, que as faria mais espertas e astutas. É uma palavra que também tem sua origem etimológica grega, tanto no sentido próprio como no sentido figurado, na ideia de gerar, dar à luz, causar, originar.

Nos séculos XVIII e XIX já tinham sido criados argumentos que, aplicados às questões da inteligência, davam conta de ampliar essa discussão em que se pensava que a tese inatista, inicial, já poderia ser superada por uma antítese. Foi quando, já no século XX, surgiram os defensores da ideia de que o indivíduo não nascia com sua inteligência pronta e que ela se constituiria somente a partir de seu nascimento. Entre eles estavam os ambientalistas, que atribuíram ao meio a responsabilidade de agir sobre o indivíduo e, no processo de condicionamentos, operar sobre a mente humana. Só a partir da segunda metade do século XX, o mundo ocidental conheceu uma nova tese, a tese sócio-histórica ou sociocultural, que tinha como propósito superar as ideias inatistas de formação da inteligência, entendendo que a cultura, com seus códigos e instrumentos, é que seria a mediadora no processo de formação da mente humana.

A observação do resultado do debate inicial sobre a origem da inteligência, em que se configurou uma disputa entre causas inatas e causas adquiridas, realizado na sociedade, mas, ao mesmo tempo, já sendo introduzido na escola e dando início às práticas classificatórias e hierarquizantes, fez surgir termos criados para designar o grupo de alunos que representava a ideia dos indivíduos que já nasciam inteligentes e que, na escola, destacavam-se sobremaneira dos demais alunos por seu brilhantismo e méritos.

Diferentes palavras utilizadas para designar esses alunos foram criadas no âmbito da Psicometria, da Psicologia e da Educação. Na língua portuguesa, as palavras superdotado e superdotação passaram a representar a ideia dos alunos que demonstravam saberes para além dos conhecimentos trabalhados na escola, passando-se pela fase em que se acreditou que esses saberes teriam que abranger todas as áreas do conhecimento e pela fase em que esses saberes poderiam ser especializados em áreas específicas de conhecimento.

Mais tarde, quando foram acrescentadas ao debate as teses da teoria sociocultural, observou-se uma grande preocupação em negar a existência da superdotação. Já que ninguém nascia sabendo nada, como é que poderia alguém ser superdotado? Surgiu, então, a necessidade de repensar o termo e é quando aparece nos EUA e na Inglaterra a expressão *high ability*.

No Brasil, de modo equivocado, essa expressão foi traduzida como sendo alta habilidade. A nova expressão, contraditoriamente, parece que vem sendo melhor aceita nos meios onde, em outros tempos, foram observadas críticas

mais severas. Para efeitos da nova legislação, hoje são utilizados os termos superdotados (LDB) e altas habilidades/superdotação (Resolução CNE/CEB 2/2001), observando-se que ainda são utilizados no Brasil os termos bem-dotados e talentosos.

Por trás de todas essas mudanças estão profundas e complexas transformações políticas, econômicas, geográficas, reguladas por novas concepções ideológicas observadas em todas as sociedades, das mais antigas às mais atuais, considerando-se, inclusive, as ocorridas nas últimas décadas do século XX. Nesse momento, em que ocorrem graves transformações ideológicas, reconhece-se a diversidade humana como ponto central das políticas sociais mais democráticas para a construção de sociedades mais justas e cidadãs.

Nesse sentido, é crescente o interesse sobre o assunto altas habilidades/superdotação, deixando evidentes os mitos e as ideias errôneas que as sociedades ainda têm sobre o assunto. Por isso é sempre bom lembrá-los, refletir sobre os seus significados, compreendendo que os mitos e as ideias errôneas, regra geral, acabam por ser responsabilizados por barreiras sociais e resistências culturais, que refletem os preconceitos, que constroem os instrumentos de exclusão social. Os mitos aqui descritos foram pesquisados por Alencar (1986) e Winner (1998) e representam as principais barreiras ao trabalho com alunos com altas habilidades/superdotação.

### **Superdotação, sinônimo de genialidade**

Sempre que falamos em superdotação, vem à nossa mente a imagem do gênio. Aquela pessoa que resolve qualquer tipo de problema, domina muitos assuntos. Precoce, usa óculos com lentes muito grossas, franzino, poucos amigos e está sempre às voltas com livros, fórmulas ou questões filosóficas. Em geral, é do gênero masculino.

Compreensível, mas não verdadeiro. Esse pensamento remonta ao oráculo grego que revelou ser Sócrates o mais sábio dos homens de sua época. Além disso, toda a história de exclusão da mulher na vida social e acadêmica explica porque os grandes filósofos, músicos, pintores, poetas, líderes etc. eram homens.

O interesse inicial pelos estudos científicos sobre inteligência foram feitos na segunda metade do século XIX, investigando-se as características do gênio e seus antecedentes. Galton foi o primeiro a registrar num estudo descritivo os resultados de uma investigação que pretendia provar que a inteligência era herdada. Por meio do levantamento de nomes de homens eminentes, presentes em livros biográficos, nas mais diversas esferas sociais, partindo de “juízes, estadistas, comandantes militares, escritores, artistas e proeminentes matemáticos da Universidade de Cambridge” (GARDNER, 1998, p. 56), Galton elaborou a árvore genealógica de cada um e verificou que seus filhos também tinham sido eminentes, acabando por concluir que se esses filhos tivessem sido criados em outros ambientes, eles teriam igualmente atingido a eminência. Os resultados desses estudos foram registrados no célebre *Hereditary Genius: an inquiry into its laws and consequences*, de 1869. Esse mesmo autor sugeriu que o termo só fosse aplicado àqueles que deram contribuições originais e de valor à sociedade.

Vygotsky (*apud* DELOU; BUENO, 2001) definiu genialidade, como sendo o grau superior de talento que se manifesta em elevada criatividade, tendo extraordinário significado histórico para a vida da sociedade.

As pesquisas em Psicometria do início do século XX foram responsáveis pela construção de um conhecimento sobre inteligência perpetuando, durante décadas, concepções diferenciadas (inteligência unitária e fatorial; inata e adquirida; endógena e exógena), que foram aos poucos mostrando que a capacidade cognitiva humana se diferenciava em níveis. Sobre isso, Vygotsky (*apud* DELOU; BUENO, 2001) também se expressou, dizendo que a genialidade distingue-se do talento, principalmente pelo nível e características da sua obra: os gênios constituem-se em “pioneiros” de uma nova época histórica em seu campo.

No histórico da educação dos superdotados realizado por Alencar (1986), constata-se o registro das práticas soviéticas realizadas com sujeitos que revelassem destaques nas áreas da Matemática (Clubes) e Balé (Bolshoi). Mas foi sob a chancela americana que esse tema despertou o interesse no Brasil e é da expressão americana *gifted children* que se chegou à expressão superdotação.

O objetivo da expressão superdotação foi marcar a diferença dos gênios, raros e históricos, daqueles sujeitos humanos que se caracterizam por um alto desempenho em diversas áreas do saber, do fazer e/ou do saber-fazer, mas que talvez não chegassem a se caracterizar como iniciadores de uma nova era da humanidade. Distinguindo-se, também, superdotação de talento, já que talento é um conceito mais amplo, mais afeito às artes que acolhe as pessoas com deficiência mental e que dançam, representam, pintam, muito bem, a superdotação está mais relacionada ao acadêmico e ao cognitivo.

Dessa maneira, quando se fala em genialidade, estamos falando de um conceito que representa um certo tipo de sujeito humano diferenciado, do sujeito comumente chamado de superdotado, bem-dotado, de altas habilidades, ou talentoso, pois em cada um deles estão representados níveis diferenciados de desempenho.

### **Boa dotação intelectual – condição suficiente para alta produtividade na vida**

É comum, em nossa sociedade, encontrarmos educadores que consideram que o superdotado é capaz de, sozinho, superar todos os obstáculos que a vida oferece, não sendo, assim, necessário observar um ambiente particular para o seu desenvolvimento, uma vez que este será capaz de escolher e criar seu próprio ambiente.

Entretanto, experiências com superdotados demonstram que eles também têm necessidades educacionais especiais, que precisam ser atendidas por profissionais especializados e professores com boa formação, a fim de que seu potencial se desenvolva plenamente, até um limite que ninguém sabe qual é.

Muitos são os preconceitos que ainda resistem em nossa sociedade e que fazem do sujeito com características de superdotação mais um na lista dos excluídos sociais. Se a sociedade não é capaz de oferecer condições escolares e sociais adequadas aos sujeitos que apresentam características cognitivas singulares, capacidade de liderança, de planejamento estratégico, como imagina que na vida adulta estes sujeitos poderão saber desempenhar papéis que não venham a contrariar os padrões morais dessa sociedade?

Muitas vezes, são sujeitos de ótima capacidade reflexiva e de complexa capacidade prática, porém não são capazes de resolver problemas simples da vida diária. São sujeitos que têm uma excepcional capacidade de organização mental, e, no entanto, não são capazes de administrar uma agenda de papel.

O estudo longitudinal mais longo feito com superdotados foi o realizado pelos discípulos de Lewis Terman (1877-1956), que avaliaram uma amostra formada pelos mesmos sujeitos da pesquisa inicial, agora contando entre 70 e 80 anos. Nesses estudos mais recentes, verificou-se que eles não foram notavelmente mais produtivos e bem-sucedidos na vida adulta do que se tivessem sido escolhidos aleatoriamente dentro da classe social e econômica de onde vieram, independentemente dos altos Q.I.s (HOLAHAN; SEARS, 1995 *apud* FREEMAN; GUENTHER, 2000).

Trost (1993) fez uma revisão dos estudos sobre previsões e constatou que menos da metade do que se considera “excelência” na vida adulta pode ser associada à infância dos sujeitos. Sua tese é de que a excelência está associada à dedicação individual quando existe a aptidão de alto nível. (BLOOM, 1985; CSIKSZENTMIHALYI; SAWYER, 1996; ALENCAR, 1998 *apud* FREEMAN; GUENTHER, 2000).

Outros estudos realizados nos Estados Unidos e na Alemanha por White (1992), Perleth e Heller (1994), Arnold e Subotnik (1994), Rebzzulli (1995), Hany (1996), Milgram e Hong (1997) também apontam para adultos pouco produtivos em relação a um tipo de expectativa criada em função de altos desempenhos infantis. Todavia, Freeman e Guenther (2000, p. 29) alertam para o fato de que essas crianças foram selecionadas em virtude de resultados obtidos em testes de Q.I.s atendidos conforme os conhecimentos acumulados até então. Essas autoras acreditam que por vivermos tempos de acúmulo de conhecimentos muito maior, o futuro da educação para os mais capazes tem passado por grandes mudanças e revisões que, certamente, trarão resultados melhores para mais crianças. (FREEMAN; GUENTHER, 2000).

Mudanças têm sido observadas nas práticas avaliativas e nas práticas de atendimento pedagógico. Quem sabe mudanças nos objetivos e nas metodologias das próprias pesquisas realizadas não poderiam revelar outros resultados?

### **Não se deve informar ao estudante de suas habilidades superiores**

A explicação que se dá para este ponto de vista é que esse conhecimento poderia causar danos ao aluno, por deixá-lo convencido, o que dificultaria, assim, seu relacionamento com os outros colegas. Pelo que temos visto, no dia a dia dos atendimentos a alunos com altas habilidades/superdotação esta é uma ideia equivocada. Quando um aluno toma conhecimento de suas reais capacidades, tanto pode haver da parte dele o desejo crescente em se aperfeiçoar, em se aprimorar, como também pode não demonstrar qualquer mudança em suas expectativas.

O aluno que é vaidoso de seus feitos não fica mais porque fica sabendo que é superdotado. Todavia, os que têm baixa autoestima, quando apoiados em terapia, ou em trabalhos pedagógicos, regra geral, melhoram seu autoconhecimento e, por conseguinte, sua autoestima.



E o problema de revelar para um aluno que ele tem altas habilidades/superdotação está na dependência que se tem da escola, de professores bem informados, bem qualificados, de ambientes escolares bem equipados, capazes de propiciar os desafios que a descoberta produz, pois não adianta avaliar um aluno para saber se ele é superdotado ou não e não ter condições de fazer nada por ele, do ponto de vista educacional. Falar para o aluno identificado sobre o seu perfil só poderá ajudá-lo a se autoconhecer e a se valorizar. Para quem tem baixa autoestima, essa atitude é terapêutica.

### **Não se deve comunicar à família que um de seus membros é superdotado**

Para que a família não crie expectativas sobre o desempenho do superdotado, passando a exigir além de suas possibilidades. Essa ideia precisa ser ressignificada, uma vez que não só o sujeito superdotado, mas também sua família precisa ser informada sobre essa superdotação.

Sabe-se que as condições ambientais são fundamentais para o desenvolvimento do potencial humano. Cabe não só à escola, mas à família criar as condições adequadas ao desenvolvimento das potencialidades de seus membros.

### **A criança superdotada apresentará necessariamente um bom rendimento na escola**

Muitos educadores consideram que, pelo fato do aluno ser superdotado, ele vai naturalmente aprender mais rápido e facilmente, não apresentando dificuldades e, assim, apresentar rendimento superior. A experiência brasileira já demonstra que isso não é verdade. É comum encontrarmos uma defasagem entre o que o aluno é capaz de fazer e o que ele demonstra conhecer.

Muitos são os fatores que contribuem para que isso ocorra. E a saída talvez seja realmente se dispor a conhecer o potencial de cada aluno, não só por meio de notas escolares ou pelo ótimo comportamento que o aluno possua. Mas é preciso prestar atenção, pois a Resolução CNE/CEB 2/2001 retorna com um conceito escolar de aluno com altas habilidades/superdotação restrito à grande facilidade de aprendizagem (art. 5.º, III), levando-os ao domínio rápido de conceitos, procedimentos e atitudes.

## ATIVIDADES

A aula de hoje nos apresentou alguns aspectos relacionados aos mitos convencionados quanto aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação.

1. Analise, junto com seus colegas, as crenças concebidas sobre os portadores de superdotação. Registre as conclusões.

[illegible]

2. Anote os aspectos que contribuíram para o seu entendimento quanto aos procedimentos que deverão ser observados no trabalho com alunos portadores de altas habilidades/superdotação.

[illegible]

3. Levante os questionamentos que esse texto provocou em você, anote e discuta com seus colegas.

[illegible]

# Altas habilidades/ superdotação:

## mitos e desafios – II

Nesta aula veremos como outros mitos se estabeleceram em nossa sociedade, em razão de conceitos equivocados quanto à superdotação.

### **Os testes de inteligência não são adaptados à nossa realidade e, por isso, são de pouca utilidade para a identificação de superdotados**

Essa é uma concepção baseada na crítica radical da avaliação psicológica, que defende que os testes devem ser abolidos. Concebe os testes psicológicos como produtos de uma visão de homem, sociedade e conhecimento tecnicista, logo, inadequada. Por consequência, os testes psicológicos seriam instrumentos derivados dessa visão e teriam o objetivo de conferir foro científico e justificativa aos processos de marginalização e exclusão social. A solução para o problema da marginalização e para a exclusão, vista como produzida pelos testes, seria seu abandono e, particularmente, o abandono das tarefas padronizadas, partindo-se para métodos mais abertos de avaliação.

Essa crítica radical se deve ao fato de, durante a maior parte do século XX, o Brasil ter sido tanto produtor como consumidor de testes psicológicos. Testes construídos em tempos e culturas diferenciados dos atuais. Testes traduzidos no Brasil sem o embasamento teórico devido e comercializados, durante muito tempo, sem qualquer tratamento científico de atualização. Além disso, conceitos limitados de inteligência geraram práticas limitadas de avaliação psicométrica, considerando-se a multidimensionalidade cognitiva que as teorias trazem hoje.

Em relação aos testes estrangeiros, é verdade que muitos deles não eram validados para a diversificada realidade brasileira. Além disso, eram reduzidíssimas as pesquisas sobre a validação e a precisão desses instrumentos. Mas é necessário considerar que mesmo assim os testes foram importantes para realizar um certo tipo de avaliação, nas áreas as quais eles se propunham a avaliar, e que cabe ao especialista utilizar outros recursos que auxiliem numa avaliação mais precisa.

Dessa maneira, uma nova atitude crítico-reflexiva, fundamentada teórica e cientificamente, vem sendo construída, acompanhando os avanços nos modelos de teoria e medida e o desenvolvimento de instrumentos e procedimentos de avaliação. Os testes psicológicos são um dos instrumentos pertinentes à avaliação psicológica e o perito na área é o psicólogo, que precisa se valer de instrumentos adequados, entre eles os testes psicológicos, para tomar decisões baseadas em normas objetivas, e não no subjetivismo pericial do profissional.

É claro que os instrumentos possuem uma série de limitações inerentes à sua condição de técnica. Por isso mesmo, a competência dos profissionais, condicionada à qualidade da sua formação, possibilitará uma compreensão mais ampla e contextualizada do processo de avaliação no qual ele está inserido, permitindo uma interpretação mais adequada dos resultados.

Em relação à superdotação é preciso observar as anotações de Freeman e Guenther (2000) sobre os testes de inteligência. Elas apontam o Stanford-Binet e o WISC como sendo os testes mais conhecidos para a avaliação da inteligência. Todavia, existem as Matrizes Progressivas de Raven que

vêm sendo amplamente citadas nos estudos mais recentes. De qualquer forma, mesmo a inclusão das matrizes não invalida a observação daquelas pesquisadoras sobre os testes.

Os três testes avaliam a inteligência de formas diferentes tanto em termos de valores numéricos finais como em conteúdo. O Stanford-Binet e o WISC medem o Q.I., que é um valor numérico calculado, usando-se a fórmula  $IM/IC \times 100$ . O Raven avalia o percentual cognitivo, isto é, em que proporção percentual o sujeito avaliado se encontra em relação aos seus pares da mesma idade. Em relação ao conteúdo desses testes, Freeman e Guenther (2000) observam que a ênfase maior do Stanford-Binet é na área verbal, enquanto que o WISC enfatiza a matemática. Vale observar que o Raven é um teste não verbal e seus conteúdos são representados por figuras geométricas em diferentes formas e combinações, exigindo operações de raciocínio lógico-abstrato, desde crianças em idade pré-escolar até a idade adulta.

Nos dois primeiros casos, os testes são definitivamente influenciados pelo que a criança aprende (FREEMAN; GUENTHER, 2000, p. 36). Estudos devem ser realizados para pesquisar os fatores que influenciam para os altos resultados obtidos por crianças em idade pré-escolar na Escala Especial do Raven. Teoricamente, essas crianças não teriam a reversibilidade do pensamento para operar quantidades e elas o fazem com sucesso absoluto.

Mas o mais complexo em relação aos testes de inteligência para superdotados é o “efeito teto”, isto é, mesmo os valores mais elevados são ainda baixos para distinguir satisfatoriamente entre os poucos por cento que se colocam no topo da escala (FREEMAN; GUENTHER, p. 35).

### **Todo superdotado tem um pouco de loucura**

Essa crença está baseada na nossa incredulidade e na nossa impossibilidade de compreender a defasagem que há entre a sua capacidade de pensar, de resolver problemas, de antecipar acontecimentos e os modos de pensar de sua época, acabando por considerá-los loucos. Vejamos o caso de Galileu. Sua grande capacidade filosófica e científica não eram compatíveis com a época em que vivia. Se não tivesse se mudado para Pádua, certamente teria sido queimado na fogueira por discordar das ideias aristotélicas, das ideias convencionais e por ser irônico com seus opositores.

Quando o superdotado não encontra condições adequadas no ambiente em que vive, não sendo compreendido pela família ou pelos colegas, pode desenvolver problemas de ordem emocional. São comuns a tendência ao isolamento e as dificuldades de relacionamento social. Entretanto, isso não é suficiente para ser caracterizado como loucura, que é um quadro mórbido que demanda providências específicas. Essa ideia é antiga e inadequada.

### **Superdotação é caso raro. Poucos são aqueles que podem ser considerados superdotados**

Essa é uma ideia muito comum na sociedade e fruto de diferentes estereótipos encontrados sobre o assunto; entretanto, dependendo do rigor dos critérios adotados na seleção desses indivíduos, poderemos encontrar variação na incidência de super-

dotação. São encontrados índices de 1 a 3% (RUICKSHANK; JOHNSON, 1974; NOVAES, 1979; GIBELLO, 1986) e 10 a 15% de indivíduos superiores em cada grupo (CRUICKSHANK; JOHNSON, 1974; NOVAES, 1979).

Seja qual for o critério adotado, em se tratando de sociedade brasileira, não podemos ignorar esses dados. Se é possível encontrar superdotados em todas as classes sociais e etnias, e o Brasil conta, atualmente, com 170 milhões de habitantes, esse não é qualquer número ou um número para ser ignorado. Se imaginarmos um número de superdotados, mesmo que com a taxa mínima de 1%, estamos falando de 1 milhão e 700 mil superdotados espalhados pelo Brasil, em todas as classes sociais, de todas as etnias, sem qualquer atendimento educacional ao nível de suas capacidades, visando o máximo de suas potencialidades, voltados para a construção de sua cidadania.

As classes mais abastadas suprem por si mesmas as necessidades educacionais e culturais de seus filhos, porém o mesmo não acontece com as classes média e popular, que vêm a cada dia perdendo poder aquisitivo e menos podem despendar com educação e cultura, deixando esse encargo para a escola, que não está preparada para trabalhar com esses alunos.

A história tem mostrado que o talento não identificado, não atendido, desperdiçado pela sociedade pode reverter em prejuízos para a própria sociedade. Seja no crime organizado, seja por ações de prejuízo social, seja no crime político. Temos visto grandes inteligências, grandes lideranças com traços de inventividade acentuados agindo contra a sociedade brasileira.

Já existem dados importantes sobre questões de gênero e superdotação. Algumas diferenças são encontradas entre o desempenho superior de homens e mulheres. Algumas dessas diferenças são explicadas em termos de condições ambientais e dos valores predominantes na sociedade, como demonstra o estudo de Terman, que teve várias publicações no decorrer dos anos. Mas não podemos esquecer os anos em que a mulher foi excluída da vida escolar, da cultura e da produção do trabalho.

Talvez, por esse motivo, hoje, a maior incidência de procura de ajuda tanto da escola como da família ainda seja para os meninos que se rebelam com mais frequência que as meninas que são educadas de modo a terem bom comportamento. Todavia, a história da humanidade já tem revelado grandes mulheres: Marie Curie, Chiquinha Gonzaga, Golda Meir, Indira Gandhi ou Margareth Thatcher, mesmo pensando e agindo de modos muito diferentes, conseguiram romper as barreiras da conformação aos modelos de submissão a que as mulheres foram submetidas durante milênios. Se é pelas relações interpessoais que as sociedades se transformam, então não se pode ignorar as mulheres superdotadas não reconhecidas socialmente.

### **O atendimento a alunos superdotados gera elitismo social**

Outro fator que impede o atendimento a alunos superdotados fica por conta do medo do elitismo social, associado ao fracasso e à exclusão escolar da população mais pobre. Na área da Educação Especial, a urgência no atendimento dos alunos que apresentavam deficiências nas décadas de 1970, 1980 e 1990, deman-

dando cada vez mais recursos e assistência especializada, fez com que a área dos superdotados ficasse desprovida de recursos, esvaziando-se de experiências estimuladoras que motivassem o desenvolvimento de programas tanto de enriquecimento como de aceleração ou de agrupamentos especiais.

A concepção de que o atendimento aos alunos superdotados seria uma decisão antidemocrática, uma vez que todos teriam direito ao atendimento educacional, é, também, uma ideia falsa e a educação para todos veio ajudar a acabar com essa concepção. Antidemocrático é não oportunizar que todos tenham atendimento ao nível de suas possibilidades. Se é justo que novas metodologias sejam criadas, a fim de atender aos alunos fracassados e excluídos, ou ainda para atender aos portadores de deficiências, é justo, também, que aqueles que apresentem potencialidades e características de alta inteligência, altas habilidades, sejam atendidos de acordo com suas características e necessidades.

Não raro, escutamos que esses alunos são capazes de se virarem sozinhos na escola porque têm o que mais falta nos demais alunos. O tempo tratou de mostrar que essa forma de pensar é equivocada e que por não receberem a atenção escolar que todo aluno necessita, o aluno de altas habilidades/superdotado, muitas vezes, fracassa na escola. Um fracasso diferente daqueles que estamos acostumados a ver, por ser um fracasso mediado pela conformação e pelo enquadramento aos padrões escolares estabelecidos, fora do seu nível de desenvolvimento real.

Foi realizado um estudo de doutoramento (DELOU; BUENO, 2001), com o objetivo de identificar e analisar as formas pelas quais a escola lidou com alunos que foram considerados superdotados e encaminhados para atendimento educacional em salas de recursos, com vistas a compreender como as trajetórias escolares desses alunos foram constituídas, já que o diagnóstico feito não fora clínico. Os alunos receberam atendimento especializado em escolas públicas e, a princípio, não havia por que imaginar que a trajetória escolar desses alunos não seria outra que não a do sucesso escolar, já que eles foram considerados superdotados por seu alto desempenho.

A contradição observada entre a história de formação dos alunos e as suas potencialidades pode ser explicada por Bourdieu e Passeron, que entendem que “o insucesso escolar afirmou-se como um fenômeno massivo e socialmente seletivo, revelando uma escola ‘reprodutora’ das desigualdades sociais em vez de, como era esperado, as corrigir” (BOURDIEU; PASSERON, 1977 *apud* CANÁRIO, 1994, p. 101).

Mas a escola tem se mostrado uma instituição social ímpar no projeto de modernidade. Embora não sendo única, ela tem ocupado posição central na sociedade, assumindo uma centralidade que tem levado não ao exercício de funções subordinadas em relação a outras instituições, mas ao exercício de manutenção das relações de reciprocidade com as outras instituições sociais, participando da formação de novos valores da sociedade (BERNSTEIN, 1996).

Ao estudar a relação contemporânea entre a educação e a produção por meio de um modelo teórico que localiza a educação como responsável pelo discurso pedagógico, Bernstein acabou explicando as regras que organizam a produção,



distribuem o discurso, a sua recontextualização e a sua reprodução na prática, ou seja, acabou por criar uma teoria que pretende explicar as regras que regulam as práticas pedagógicas. Para esse sociólogo da educação, a escola é o lugar onde são realizadas práticas pedagógicas produtoras de códigos de controle sobre histórias escolares que não estão assentadas em concreto ou em areia movediça (BERNSTEIN, 1996, p. 19).

Com a pesquisa realizada, descobrimos que as histórias escolares dos alunos entrevistados foram construídas com base e a partir dos códigos dinâmicos de conformação voluntária e enquadramentos produzidos nas práticas pedagógicas, que se concretizaram nas relações sociais escolares e foram determinadas pelos discursos construídos e que estabelecem as “regras discursivas que regulam e legitimam a forma de comunicação” (BERNSTEIN, 1996, p. 41 *apud* DELOU, 2001) entre professores- -professores, professores-alunos e alunos-alunos.

A partir de uma cultura que é muito própria a cada unidade, podemos entender que cada escola tem sido responsável por estimular ou desperdiçar talentos que nela chegam. No caso das escolas públicas pesquisadas, o que se constatou foi o desperdício do talento escolar nas classes populares. Embora a escola pública propiciasse atendimento especializado em sala de recursos para alunos superdotados, esse atendimento não impediu que os alunos fossem submetidos aos códigos de enquadramento e conformação praticados pela escola no seu cotidiano escolar. A insatisfação demonstrada com o alto rendimento escolar, porque este acabava produzindo represálias por parte dos colegas, não foi resolvida com o encaminhamento dos alunos às salas de recursos e nem tampouco encorajou-os a manterem seus rendimentos nos patamares iniciais, que justificaram os encaminhamentos a essas salas.

Se Vygotsky (1987) descobriu a zona de desenvolvimento proximal e com ela a importância do nível de desenvolvimento real dos alunos e a sua importância para as aprendizagens, então os alunos superdotados devem ser atendidos educacionalmente de acordo com o nível de desenvolvimento real que possuem. Se assim procedermos com todos, independentemente de classe social ou de etnia, como estaremos produzindo elitismo social? Se estivermos dando oportunidades a todos, de que elitismo se está falando?

Essas são as ideias equivocadas apontadas pela literatura especializada, fruto de pesquisas e estudos que precisam ser mais divulgados, discutidos e esclarecidos, principalmente nos meios acadêmicos, nos quais se encontram grande parte das resistências de atendimento educacional ao superdotado.

## Os desafios

O século XXI começou e os desafios estão postos: os novos contornos geopolíticos, a globalização, a justiça social, o multiculturalismo, a inclusão dos excluídos. Do mesmo modo estão postos os desafios com a educação dos superdotados. Enfrentar os mitos descritos anteriormente é enfrentar as resistências que retardaram o atendimento aos alunos superdotados na sociedade brasileira.

Embora, desde a década de 1970, o MEC viesse incentivando a formação de professores e o atendimento educacional nas diversas redes de ensino estadual e municipal por meio de encontros, seminários e cursos, a verdade é que a ressonância não foi muito alta. Os alunos superdotados ficaram à mercê dos estereótipos sociais que alimentamos à revelia dos estudos já realizados no Brasil. A exclusão que os alunos superdotados vivenciaram e ainda vivenciam é uma exclusão diferenciada, pois quando falamos de exclusão pensamos logo em alguém ou algo que esteja fora e, contraditoriamente, esses alunos sempre estiveram dentro das escolas, matriculados nas escolas, sendo escolarizados, mas sem qualquer atenção particular ao seu nível de desenvolvimento real.

Ao lado da diminuição do rendimento escolar, os alunos alteraram seu padrão de comportamento, naqueles quesitos que a escola sinalizava como sendo encontrados nos bons alunos, como ter os cadernos em dia, copiar as tarefas, acompanhar as aprendizagens conforme o ritmo escolar, não antecipando aprendizagens e não atrapalhando o professor.

Embora as escolas que encaminhavam alunos para as salas de recursos para superdotados, porque apresentavam alto desempenho escolar, dessem sinais de começar a trabalhar com uma concepção de inteligência diferenciada da original, considerada unitária e fixa, uma vez que vários alunos foram encaminhados para as salas de recursos com a indicação de motivos outros que não apenas o do desempenho acadêmico, contraditoriamente, essa mesma escola demonstrou desconsiderar os talentos levantados no âmbito da educação escolar, na medida em que, no dia a dia da sala de aula regular, parecia não permitir que eles se manifestassem, deixando que essa manifestação ocorresse apenas nas salas de recursos.

Apesar de termos maior consciência a respeito do peso que o meio cultural exerce sobre o êxito escolar (PERRENOUD, 1999), o relato dos alunos deu conta de que eles estudaram num contexto em que não era possível que aqueles talentos efetivamente fossem expressados fora da sala de recursos. Não era possível compartilhar o enriquecimento escolar com a sala de aula regular.

As trajetórias escolares dos alunos estudados foram fortemente influenciadas por uma lógica de desempenho escolar, resultante não só de características individuais, singulares, reconhecidas pela escola e evidenciadas nas entrevistas, mas, também, por uma lógica de desempenho escolar resultante de práticas pedagógicas, cotidianas, desenvolvidas na escola pública de massas, brasileira, de modo formal, fragmentado e descontextualizado, por meio de códigos de enquadramento que levavam os alunos, com muito maior potencial, a cumprirem apenas as formalidades para serem aprovados na escola, porque na realidade a escola, embora reconhecesse o alto desempenho dos alunos, não os valorizava, buscando mecanismos de conformação aos padrões de desempenho praticados, em geral.

Mas se a escola pública, instituição social de importância central na organização dos conhecimentos produzidos pela sociedade, ignorar os talentos evidenciados por seus alunos, regra geral, oriundos das classes populares, se ela não

encontrar condições de trabalho com as individualidades, não conseguir organizar práticas pedagógicas voltadas para a diversidade no aprender, não garantir ambientes escolares enriquecidos e estimulantes para esses e todos os seus alunos marcados pelo estigma da exclusão, certamente manteremos nossos alunos cada vez mais distantes do processo de construção de uma sociedade democrática e cidadã.

Inclusive os mais capazes, pois as práticas que reafirmam as injustiças sociais atingiram a parte dos alunos entrevistados. Apenas 50% (n=5) tiveram condições de continuar seus estudos de nível superior, enquanto a outra parte, por ter que contribuir com a sua própria subsistência e a de seus familiares, não tiveram acesso continuado ao nível superior e encontravam-se conformados de que se um dia o fizessem, teriam que fazê-lo via universidades particulares, expressando uma “certeza” da impossibilidade de se submeterem com sucesso às universidades públicas.

Se os alunos vão para a escola para aprender e nós, que recebemos alunos com diferentes níveis de desenvolvimento real, não nos encontramos preparados e/ou disponíveis para lidar com a diversidade humana e com os seus talentos, como conseguiremos superar as exclusões praticadas? Como contribuiremos para a construção de uma sociedade mais justa e democrática?

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) se mostra muito mais avançada que a própria sociedade em que vivemos, pois a lei de ensino recomenda ações socioeducativas que são verdadeiros desafios para a sociedade. Nela estão possibilidades de organização escolar em “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (art. 23). E quando é que ele não recomenda?

A matrícula não mais está condicionada à idade apenas, pois independe de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino (art. 24, II, “c”).

O mesmo deve ser considerado em relação à acomodação das turmas que poderão ser organizadas em classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares (art. 24, IV), e a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado (art. 24, V, “c”).

No Capítulo V, específico da Educação Especial, são assegurados aos alunos com necessidades educacionais especiais: currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicas para atender às suas necessidades (art. 59, I); aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (art. 59, II); professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (art. 59, III); educação es-

pecial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (art. 59, IV).

Os desafios estão lançados, explícitos, têm amparo legal. O que está faltando? Esse dever de casa ainda está por ser feito pela sociedade brasileira.

## ATIVIDADES

A aula de hoje nos trouxe uma série de informações sobre como ultrapassar os mitos criados a respeito dos alunos portadores de altas habilidades/superdotação.

1. Analise, junto com seus colegas, como viabilizar os procedimentos apresentados em uma escola de ensino regular. Depois, registre suas conclusões.

---

---

---

---

---

---

---

2. Aproveite esta oportunidade e troque informações e experiências que têm apresentado resultado satisfatório com esse tipo de alunado.

---

---

---

---

---

---

---

3. Levante seus questionamentos acerca da aula de hoje e faça um debate com seus colegas.

---

---

---

---

---

---

---

# A avaliação de alunos portadores de paralisia cerebral:

## um desafio a ser superado pela Educação Inclusiva

A paralisia cerebral (PC) pode ser definida como uma deficiência motora causada por uma lesão no cérebro, tendo como consequência um problema irreversível, não progressivo, que altera a coordenação motora, o equilíbrio e/ou a fala, retarda ou impossibilita o desenvolvimento normal da criança, podendo vir ou não acompanhado de deficiência mental ou sensorial.

Apesar da paralisia cerebral ser caracterizada por uma disfunção motora, é comum que venha acompanhada por outros distúrbios associados à função cerebral, que podem ser deficiência cognitiva, visual, auditiva, linguística, sensitiva cortical, de atenção, vigilância e comportamento. Também é frequente a presença da epilepsia, assim como disfunções gastrointestinais e de crescimento.

A presença de dispraxias e agnosia interfere nas tarefas que exigem habilidades de expressão oral ou simplesmente facial. Em crianças que foram acometidas por uma forma de paralisia cerebral relativamente branda, em que os distúrbios são referentes a lesões na parte mais alta do córtex, pode-se apresentar dificuldade na realização de atividades da vida diária, como o ato de se vestir ou amarrar os cadarços dos sapatos.

Uma parte das crianças com paralisia cerebral apresentam deficiência mental, porém existem também as que têm a inteligência preservada, e em ambos os casos é necessário que a criança seja avaliada constantemente, mediante uma abordagem multidimensional em que se combinem resultados de testes de competência em observação, critério e padrão.

Devido à diversidade dos quadros clínicos da paralisia cerebral, torna-se difícil especificar quais necessidades educativas especiais terá esse aluno e tal dificuldade se acentuará no processo de avaliação de sua aprendizagem.

A dificuldade de avaliação desses alunos, devido às suas características peculiares, frequentemente se torna um problema do qual os professores do ensino regular, como os que entrevistamos em uma pesquisa que realizamos em três escolas municipais do Rio de Janeiro, preferem passar adiante, deixando, muitas vezes, a cargo de professores itinerantes.

## O fazer pedagógico: ajustes e adaptações que viabilizam o processo de avaliação

Primeiramente, é válido mencionar a importância do trabalho educacional ser assessorado por professores especializados em educação especial e, quando necessário, por profissionais da área de reabilitação como fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos e outros.

Também devemos destacar que as ações educativas para esses alunos devem estimulá-los a utilizar suas reais possibilidades para conhecer o mundo por meio de interações com o meio, garantindo a essas crianças, como às demais, o desenvolvimento da totalidade de seus potenciais.

Finalmente, a utilização de recursos ergonômicos (adaptações do meio físico) possibilita posturas corporais adequadas, facilitando o acesso aos mobiliários e dependências da escola; auxilia nas funções que exigem coordenação motora e na comunicação, tornando-se, em muitos casos, fundamentais para a realização de um bom trabalho pedagógico.

Um dos recursos de adaptação de finalidade comunicativa são os sistemas aumentativos e alternativos de comunicação, que constituem todos os mecanismos de expressão que diferem da palavra articulada. Quando o aluno com paralisia cerebral apresenta problemas motores acentuados, que impossibilitam a realização de gestos manuais, é comum a utilização de sistemas assistidos ou “com ajuda”. Esses sistemas são escolhidos individualmente de acordo com as necessidades de cada um, levando-se em conta, também, o desenvolvimento cognitivo até então alcançado. Eles se caracterizam por três elementos: o conjunto de símbolos, as formas de representar a realidade e as regras formacionais e combinatórias, que resultam num sistema expressivo e mecanismo físico, que por meio de um auxílio técnico é capaz de transmitir mensagens.

As mensagens podem ser transmitidas por intermédio de voz sintetizada, símbolos gráficos que são representados por figuras, letras ou textos, disponibilizadas em pranchas portáteis de comunicação. Essas pranchas podem oferecer recursos não eletrônicos, sendo encontradas em formato de quadros confeccionados domesticamente com materiais simples. Também podem ser utilizados comunicadores pessoais que usam uma tecnologia mais sofisticada do que a das pranchas portáteis, porém menos complexa do que os computadores pessoais. São compostos por teclado, visor de cristal líquido, possuindo alguns uma impressora e apresentando tamanho pequeno, semelhantes a uma calculadora.

Finalmente, existem os computadores pessoais que cada vez mais têm melhorado os avanços nos Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação, apresentando altas potências, recursos flexíveis e de fácil adaptação individual. A título de exemplo, encontramos o teclado expandido que pode tornar o aluno com dificuldades motoras acentuadas capaz de utilizar o computador, desenvolvendo sua capacidade de manter e introduzir, na memória, uma quantidade grande de informações ou até descartá-las com facilidade, permitindo, ainda, a possibilidade de uso de fala sintetizada e outros elementos que podem favorecer amplamente ganhos nas habilidades comunicativas desses alunos.

Os comunicadores com componentes de Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação combinados ampliam qualitativamente e quantitativamente a interação de seus usuários com o meio. Vários recursos podem ser combinados para possibilitar a interação desses alunos, tanto na sala de aula quanto nos demais ambientes, por meio de uma comunicação eficiente com pessoas com as quais se relacionam. Dependendo da situação, do lugar ou da ocasião, será utilizado o re-



curso que for mais adequado. Alguns desses alunos também podem se comunicar por meio de gestos ou expressões faciais.

Existe uma grande variedade de técnicas para que o aluno selecione e transmita esses símbolos que, resumidamente, podem ser apresentadas em cinco grupos: sistemas que são baseados em elementos bastante representativos, tais como miniaturas, fotografias ou desenhos fotográficos; sistemas baseados em pictogramas; sistemas que utilizam combinações de símbolos pictográficos, ideográficos e arbitrários; sistema baseado na ortografia tradicional, que se utiliza de letras, sílabas ou palavras; e linguagem codificada.

Outros instrumentos também podem ser utilizados com o objetivo de facilitar ou de substituir a comunicação escrita, como o uso de gravadores portáteis que, além de registrarem uma aula em áudio, possibilitam a realização de exercício ou avaliação, no qual o aluno que possui dificuldades para escrever, mas consegue se comunicar verbalmente, poderá gravar suas respostas em fitas cassete, substituindo o registro gráfico. A máquina de escrever elétrica e o computador também podem ter grande utilidade, já que possibilitam, em alguns casos, a realização de trabalhos escritos. Em particular, o computador pode possibilitar a criação de desenhos e a busca de informações por meio da internet. Tanto a máquina de escrever elétrica quanto o computador podem exigir adaptações que vão variar de acordo com as necessidades dos alunos, a fim de favorecer o uso destes equipamentos. Outros tipos de materiais como lápis, canetas e cadernos também podem ser adaptados para facilitar a escrita dos alunos que tem, mesmo que com dificuldade, capacidade para a escrita manual.

O uso desses instrumentos veio facilitar tanto a vida escolar quanto a vida pessoal desses alunos. Porém, quando a motricidade se encontra afetada, cabe ao educador verificar como esses alunos utilizam seus corpos para executar determinadas funções, como se organizam em sala de aula ou, até, quando há possibilidades, como relatam suas experiências, para, assim, atender da melhor maneira possível suas necessidades educativas especiais.

Acreditamos que essa gama de opções que apresentamos, de recursos ou adaptações que possibilitam tanto a permanência do aluno no ambiente físico da escola quanto a sua expressão oral e escrita, poderia estar contribuindo para facilitar a avaliação, minimizando as dificuldades encontradas pelos professores no processo de inclusão do aluno portador de paralisia cerebral no ensino regular.

## O que os professores que possuem alunos portadores de paralisia cerebral incluídos em sua classe pensam a respeito da avaliação desse aluno

Reconhecemos que os professores de alunos portadores de paralisia cerebral possam encontrar dificuldades para realizar avaliações, não só pelo



despreparo quanto ao trabalho com essa clientela como pelo uso de prática pedagógica não condizente com o processo de aquisição do conhecimento. Devido ao grau do comprometimento motor que esses alunos, às vezes, apresentam, poderá ser necessária uma adaptação no processo de avaliação, bem como deverá se fazer adaptações nos recursos metodológicos utilizados no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

Ainda, nos dias atuais, encontramos muitos professores que se utilizam apenas de provas e testes escritos para avaliação discente. Tal postura, além de excluir a possibilidade de avaliar alunos portadores de cuidados especiais com mais propriedade, verifica um descuido real quanto à construção do conhecimento.

Dessa forma, a avaliação desses alunos foi um dos aspectos salientados em nossas entrevistas, nas quais encontramos três tipos de colocações: professores que disseram realizar avaliações sem dificuldades, professores que disseram necessitar do apoio do professor itinerante para realizar as avaliações e professores que disseram ter dificuldade em realizar as avaliações.

## Professores que disseram realizar avaliações sem dificuldades

Os professores que expuseram tal posicionamento demonstraram possuir, para esses alunos, uma forma diferenciada de avaliação; porém, não mencionaram dificuldades em realizá-la.

Pudemos observar que alguns de nossos entrevistados realizam uma avaliação baseada em princípios construtivistas, embora suas falas não sejam exatamente a expressão restrita do que essa posição pedagógica propõe. Tais princípios foram expostos mediante colocações como:

Olha, a minha avaliação para esses alunos, ela tem que ser feita de forma diferente. Então, é mais a atuação dele dentro da sala de aula, se ele participa, se ele faz os trabalhos, porque eles têm condições de fazer, de uma forma mais lenta, mas têm. Se ele faz o trabalho e se ele atinge o objetivo, e a minha avaliação, entendeu, não precisa de prova, de teste, para avaliá-lo. É mais no dia a dia.

A fala desse professor nos permite entender que a avaliação do referido aluno se processa durante a aprendizagem, mediante sua participação e realização de trabalhos, porém não fica claro se leva em consideração o caminho que o aluno percorre para atingir o objetivo final, ou seja, a aprendizagem, fato este defendido pela posição construtivista.

A abstinência de provas ou testes na avaliação de alunos, mesmo usada com sabedoria, não seria apenas benéfica para os estudantes portadores de paralisia cerebral, mas para todos os alunos. Em provas ou testes, os alunos se limitam a apresentar um resultado obtido em um dado momento, deixando de ser analisado todo o processo de construção do conhecimento para a obtenção daquele resultado.

Em sua abordagem, esse profissional justifica sua forma de avaliar, afirmando que os alunos portadores de paralisia cerebral possuem condições de realizar trabalhos de forma mais lenta, porém atingindo os objetivos propostos. Sendo assim, tal forma de avaliar considera-se parte do pressuposto de que esse aluno é capaz de aprender, como os outros integrantes de sua turma.

Também encontramos falas que enfatizam a avaliação desses alunos, além da participação, a *integração* e a *força de vontade para realizar tarefas*, conforme expresso:

É lógico que a avaliação é diferente dos outros alunos, mas não existe dificuldade. Eu os avalio de uma outra maneira, eu vejo eles com uma outra visão e procuro avaliar eles de uma outra maneira. De uma maneira geral, eu acho que eles têm, assim, muita força de vontade de realizar as tarefas. Eu observo a integração deles, a participação, porque de uma certa maneira eles participam também.

Apesar desse professor explicitar que realiza a avaliação desses alunos da forma que considera como *geral*, enfatizando os aspectos que citamos acima, em nenhum momento é enfocada a avaliação da realização dessas tarefas, ou seja, da aprendizagem. Deve-se ter o cuidado de não se reproduzir um discurso baseado apenas em aspectos que sensibilizam os professores, já que no caso desses alunos deve caber ao professor não só a crença, como a preocupação com o desenvolvimento da aprendizagem.

Outros professores disseram, ainda, que elaboram para seu aluno portador de paralisia cerebral provas de múltipla escolha. Entretanto, demonstraram não saber se essa era uma forma eficaz. Nos passaram essa ideia mediante as seguintes colocações:

Eu tinha que fazer uma avaliação diferente dos colegas para ela. Talvez até porque eu não recebi uma informação, assim, como avaliar, ela era única na sala de aula, então eu tive uma avaliação diferente, geralmente fazia uma prova de múltipla escolha e perguntava para ela, tinha que ler a prova para ela, para ajudá-la e ela ia dizendo sim ou não, conforme ela achava que a resposta estava certa ou errada.

Eu não tenho dificuldade não, porque ele se expressa oralmente, com dificuldade, mas ele se expressa e quando a gente faz uma avaliação mais adequada a ele, para marcar um X, ele responde numa boa. A gente tem condição de avaliar o quanto ele aprendeu.

A elaboração de uma prova de múltipla escolha pode ser uma alternativa eficaz para professores que têm necessidade de utilizar, prioritariamente, provas ou testes escritos como instrumentos de avaliação. Cabe ressaltar que, de acordo com os outros professores acima mencionados, esse tipo de avaliação pode ser substituído por um acompanhamento diário, observando a participação desses alunos na realização de trabalhos em grupo, nas realizações de tarefas individuais e no envolvimento nos debates e discussões em sala de aula.

Podemos focar também a necessidade que esse aluno tem em não se sentir beneficiado ou valorizado, ao perceber que existe um tipo de avaliação padronizada para a turma e que ele não é avaliado de forma diferente. É nesse sentido que a prova de múltipla escolha tem o seu valor, para mostrar-lhe o quanto aprendeu e o quanto é capaz, fazendo-o sentir-se integrado ao nível de aprendizagem da turma.

## Professores que disseram necessitar do apoio do professor itinerante para realizar as avaliações

Quase todos os professores aludiram valor à presença do professor itinerante, tanto na sala de aula, auxiliando os alunos portadores de paralisia cerebral, como conversando com os professores sobre a forma de proceder com esses alunos. Esse grupo de professores mencionou a importância do professor itinerante, especificamente, no processo de avaliação desses alunos, na medida em que o mesmo é um profissional especializado para trabalhar com alunos portadores de necessidades educacionais especiais, incluídos em classes regulares e com seus respectivos professores. São competências do professor itinerante: atender às necessidades educacionais desses alunos, orientar, informar e supervisionar os trabalhos que os educadores desenvolvem com os alunos incluídos em sala de aula, do ensino regular.

Como dissemos acima, os integrantes desse grupo contam sempre com o apoio de professores itinerantes para realizar a avaliação dos alunos portadores de paralisia cerebral, sendo que, em alguns casos, se sentem incapazes de realizar qualquer tipo de avaliação, como foi o caso de um professor que expôs essa situação:

Eu não faço avaliação dela, não tem como fazer uma avaliação dela. Quem avalia é uma pessoa que vem exclusivamente para fazer avaliação de todas as disciplinas. Eu já estive conversando com esta pessoa que vem fazer essa avaliação, que faz o acompanhamento dela. Nós tentamos chegar a alguma conclusão, mas não conseguimos chegar à conclusão nenhuma.

Esse professor nos pareceu muito inflexível quando afirma não ter condições de avaliar sua aluna, assim como indica desconhecer os procedimentos adequados a um processo avaliativo. Já vimos, no decorrer de nossa exposição, que a avaliação é um processo que deve ser realizado diariamente, por meio de observações realizadas pelo professor, durante o decorrer de todas as aulas. Ao dizer que não realiza nenhum tipo de avaliação, esse professor, além de transferir sua responsabilidade para o professor itinerante, se exclui de qualquer participação, esquecendo-se de que é competência do docente desenvolver e avaliar os procedimentos didáticos. Cabe ao itinerante auxiliar o professor e não executar cotidianamente as tarefas pedagógicas.

Tal exclusão no processo de avaliação também foi justificada pela falta de conclusão sobre o comportamento pedagógico da aluna em questão. É possível um profissional não perceber os avanços de seu aluno?

Acreditamos que a discussão sobre um tema ainda tão polêmico – a avaliação – nunca deve ser esgotado, pois seus aspectos abrangem não apenas como avaliar corretamente um determinado aluno que possui necessidades específicas, mas todos os alunos.

Ideia semelhante se evidenciou na fala de um outro professor, que também aponta para a dificuldade de avaliar: “há (dificuldade) na hora que o itinerante não está junto. Quando ela está, não há dificuldade, pois ela é quem faz essa ponte”.

Esse professor diz necessitar da presença do professor itinerante para fazer a “parte” entre a aprendizagem e a avaliação da turma em geral, e a aprendizagem e a avaliação desses alunos. Essa situação nos faz pensar sobre duas questões: a insegurança do profissional em desenvolver o seu trabalho com essas crianças e, consequentemente, em avaliá-las. Consideramos que, quanto mais o professor de turma estiver sensibilizado e com informações suficientes a respeito do potencial dos alunos portadores de paralisia cerebral, mais autônomo ele se sentirá para realizar a avaliação deles, optando pela melhor maneira que for indicada por sua prática pedagógica.

Nós encontramos também um outro regente de turma que relatou não haver dificuldades quanto à avaliação de sua aluna, já que, segundo ele, a professora itinerante era quem realizava a prova: “não, porque a pessoa que fazia a prova para ela, fazia fácil de corrigir. Quando ela fazia a prova, vinha a professora itinerante e era ela que fazia a prova, ela perguntava à menina, que dizia sim ou não. Não houve dificuldade não”.

Novamente é mencionada, aqui, por esse professor, a importância do professor itinerante para realizar a avaliação de sua aluna, deixando também de citar outras formas de avaliação além da prova. Explicita a forma como a prova é aplicada à aluna, demonstrando ter conhecimento desse processo.

Como vimos, o papel do professor itinerante, apesar de importante para a avaliação do aluno portador de necessidades educacionais especiais, em alguns casos acaba eximindo o docente de sua responsabilidade com a turma e com o desempenho desse tipo de alunado, considerando que há um profissional para atender os chamados casos difíceis. É para esse tipo de problema que nos alerta Mantoan (2003): “Esse serviço igualmente reforça a ideia de que os problemas de aprendizagem são sempre do aluno e que o especialista poderá se incumbir de removê-los, com adequação e eficiência”.

É necessário, portanto, que as práticas e os conhecimentos dos docentes possam evoluir, a fim de que sejam capazes de buscar soluções para seus problemas.

## Professores que disseram ter dificuldade em realizar a avaliação

Os professores integrantes desse grupo mencionaram possuir dificuldades para realizar a avaliação de alunos portadores de paralisia cerebral, apresentando diferentes justificativas. Esses professores, além de demonstrarem desconhecimento quanto ao potencial desses alunos, deixam claro seu despreparo para lidar com essa questão.

Apesar da afirmação de existência de dificuldade para avaliar os alunos portadores de paralisia cerebral, não se percebe nenhuma preocupação em buscar alternativas para saná-las. Dizendo que não avalia esse aluno, procura ocultar sua responsabilidade com o processo de aprendizagem e avaliação, promovendo discriminação por meio de “finjo que não vejo”, bem como culpabiliza a escola pela

inclusão do aluno em turma regular.

Todas as dificuldades. Primeiro, que eu não conheço o tipo de doença, não sei o que faço para ele, como é que eu vou avaliar esse aluno. Não, o que estou fazendo é o seguinte: eu finjo que não vejo, entendeu, esse aluno, eu aprovo ele, sem avaliar. Já que o colégio botou ele aqui, e diz que eu tenho que avaliá-lo, então eu vou aprovando. Mas eu não medi esse aluno, eu não tenho como medir.

O preconceito faz com que seja negado ao portador de paralisia cerebral o direito de aprender como todo e qualquer aluno. Fingir que aprova, dispensando preocupação com o ato de ensinar, é enganar o aluno, bem como negar possibilidades de avanços pedagógicos, provocando lacunas irreparáveis.

O paradigma da inclusão nos propõe a superação desse discurso que, durante muito tempo, fez com que muitos alunos portadores de paralisia cerebral e de outras deficiências ficassem impedidos de frequentar as escolas de ensino regular. Essa visão é fruto de uma representação que ainda hoje perdura, na qual o aluno portador de necessidades educacionais especiais é visto como um problema a ser resolvido exclusivamente pela educação especial, fazendo com que vários alunos capazes de se integrar à escola regular fiquem restritos a ambientes segregados do convívio com os demais estudantes, como nos lembra Fonseca (1995, p. 210): “No passado, a Educação Especial e toda a sua superestrutura apontava o dedo de acusação para a criança deficiente. No futuro, provavelmente, teremos de apontar para o sistema de ensino”.

Esse autor se refere à questão central da inserção do aluno portador de deficiência no ensino regular. A obrigatoriedade da inclusão de alunos portadores de deficiências em escolas, juntamente com os demais alunos, já está fazendo com que todo o sistema de ensino se responsabilize por esses educandos, não sendo esta uma responsabilidade apenas da Educação Especial. A aceitação desses alunos pelo professor e o seu empenho para realizar um bom trabalho são alicerces fundamentais na construção de uma escola inclusiva.

Dificuldades existirão sempre, considerando a diversidade do grupo que se apresenta à turma, porém é dever do professor buscar formas de suplantá-las, é preciso que as dificuldades sejam entendidas como desafios e nunca como impossibilidades.

## Algumas considerações

Talvez nos caiba, nesse momento, indagar se esses professores sabem usar sua ação-reflexão sobre seu próprio fazer pedagógico, para, assim, adaptá-lo não somente às possibilidades desses alunos, mas às peculiaridades de cada um dos demais alunos. Por que será que apesar de existirem diversos recursos facilitadores para avaliação de alunos portadores de paralisia cerebral, ainda existe, por parte dos professores, tanta dificuldade para avaliá-los?

Uma boa avaliação pressupõe um conhecimento tanto das capacidades do aluno quanto da crença da importância da inclusão. Acreditamos ser necessário, além dos urgentes incentivos governamentais, um maior compromisso dos professores com a inclusão de todos os alunos portadores de necessidades educacionais

especiais, já que, como pudemos observar, existem professores que conseguem dimensionar o quanto sua postura em sala de aula pode interferir na vida desses alunos.

A condição de muitos professores em ainda estarem presos a processos de avaliação tradicionais, como testes e provas, contribui para que não se sintam capazes de criar outras formas de avaliação para esses alunos. A prática da observação diária ainda é um sonho distante. É preciso que haja maior investimento na formação profissional, na própria formação acadêmica.

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a, p. 11), o documento de origem e referência para a Educação Inclusiva, na parte onde trata de seus apelos para todos os governos, relaciona entre suas recomendações um tópico a respeito dessa questão: “assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínuo, estejam voltados para atender as necessidades educativas especiais nas escolas integradoras”.

Partindo dessa proposição, podemos verificar que tal mudança ainda carece de estar mais presente em iniciativas que visem à formação continuada dos professores, oferecendo a esses educadores novas formas de pensar diversos aspectos da educação, a fim de atender às peculiaridades individuais de cada aluno, e entre tais aspectos acreditamos que estão a avaliação tanto de alunos portadores de paralisia cerebral quanto de alunos que apresentem outras especificidades. Esse ponto merece destaque devido à sua relevância para o êxito da inclusão escolar de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais.

## ATIVIDADES

Mitos e preconceitos ainda rondam nossa prática escolar. A aula de hoje mostra que, mesmo com paralisia cerebral, uma criança é capaz de um desenvolvimento completo, se respeitadas as peculiaridades existentes entre sua capacidade e formulação do currículo.

1. Registre as possibilidades de recursos disponíveis para a aprendizagem desses alunos e comente com seus colegas.

[illegible]

- Discuta com seus colegas as possibilidades reais de inclusão em turmas regulares de alunos portadores de paralisia cerebral. Registre as conclusões a que chegaram.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

3. Anote os questionamentos e as dúvidas produzidas por esse texto e faça a discussão com seus colegas.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



# Trabalhando com o aluno portador de deficiência mental

**A** Educação Especial é uma modalidade de ensino destinada às pessoas portadoras de deficiência, de condutas típicas e de altas habilidades, considerada pela Constituição Brasileira como parte inseparável do direito à educação.

É conceituada como processo de desenvolvimento global das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, abrangendo os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos, compatíveis com as necessidades do seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino, e sua tarefa prioritária é ampliar os níveis de competência técnica, eliminando o preconceito que atinge o seu alunado.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994b), “são considerados alunos portadores de necessidades educativas especiais aqueles que, por apresentarem necessidades próprias e diferentes dos demais alunos, requerem recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas”.

Dentro desses entendimentos, vamos abordar, na aula de hoje, quem é o aluno portador de deficiência mental e os procedimentos favoráveis ao seu desempenho escolar.

## Identificando o nosso aluno

Tem havido numerosas tentativas com o objetivo de definir a deficiência mental. Muitas áreas – entre elas, a Medicina, a Psicologia, o Serviço Social e a Educação – vêm se preocupando com crianças e adultos deficientes mentais, e cada uma delas faz a sua análise a partir de seus próprios referenciais teóricos. Como a ciência não é parada, as definições não são estáticas, e tendem a ser modificadas e aperfeiçoadas, na medida em que mais experiências e evidências tornam-se possíveis.

Em tentativas recentes de se definir a deficiência mental, a ênfase mudou significativamente de uma condição que existe somente no indivíduo, para uma que apresenta uma interação do mesmo com um ambiente em particular. A deficiência mental, atualmente adotada, foi proposta pela Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR) e consta na Política Nacional de Educação Especial do Ministério de Educação e Cultura (BRASIL, 1994b), a saber:

[...] funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados especiais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência de locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho.

A Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação (MEC) adota essa definição para efeito de diagnóstico e caracterização dos portadores de deficiência mental. Ou seja, considera como portadora de deficiência mental aquela cujo escore em teste de inteligência seja inferior aos obtidos por 97 a 98% das pessoas da mesma idade; que não satisfaça padrões de independência e responsabilidade esperados do grupo etário e cultural (isto é, aprenda habilidades acadêmicas básicas e participe de atividades apropriadas ao grupo social).

A idade de início da deficiência deverá situar-se antes dos dezoito (18) anos, ou seja, aparecer durante o curso de seu desenvolvimento. Problemas de natureza semelhante em adultos seriam provavelmente classificados como doença mental e não deficiência mental.

Nenhuma definição, por mais abrangente que seja, tem grande valor, a menos que seus conceitos abstratos possam ser traduzidos em alguma forma prática. Tradicionalmente, a dimensão de subnormalidade intelectual é determinada pelo desempenho nos testes de inteligência.

As crianças deficientes mentais são acentuadamente mais lentas do que seus companheiros da mesma idade para usar a memória com eficácia, associar e classificar informações, raciocinar e fazer julgamentos adequados.

Os alunos cujos escores caem entre um Q.I. de 85 e um Q.I. de 70, são frequentemente chamados de subnormais, intelectualmente limítrofes. Geralmente, encontram-se no limite inferior de uma classe típica, mas são capazes de um desempenho médio, se receberem um programa educacional adequado. Os alunos cujos escores caem entre um Q.I. de 55 e um Q.I. de 70 são chamados deficientes mentais educáveis, se a adaptação social também for baixa. Alunos cujos escores caem num Q.I. abaixo de 55, mas que são capazes de responder ao teste, são considerados deficientes mentais treináveis.

Embora não se acredite incontestavelmente nesses testes de inteligência, eles ainda são fontes de consulta de especialistas de educação e de saúde, para prever quem poderá alcançar os objetivos acadêmicos. Nesse sentido, segundo critérios educacionais, podemos entender melhor não só quem é o aluno portador de deficiência mental, mas como será importante reconhecer que comportamentos poderão ser alcançados por eles.

Vejamos as definições que facilitarão a identificação necessária à escolha de procedimentos pedagógicos pertinentes.

- **Deficientes mentais educáveis:** são aqueles que, devido ao seu desenvolvimento subnormal, são incapazes de se beneficiar suficientemente do programa escolar regular, mas capazes de desenvolvimento em outras áreas. Durante os primeiros anos de vida, em muitos ambientes, o deficiente mental educável geralmente não é reconhecido como tal. A maior parte do tempo a deficiência não é evidente, pois não é possível medir a criança, durante a primeira infância, pelo conteúdo educacional.
- **Deficientes mentais treináveis:** referem-se às pessoas que apresentem dificuldades em aprender habilidades acadêmicas a qualquer nível funcional, desenvolver independência total em nível adulto e alcançar adequação vocacional suficiente para, em nível adulto, sustentar-se sem supervisão ou ajuda. A pessoa treinável é capaz de ter capacidade para cuidar de si própria, de se proteger de perigos comuns, ajustamento social, entre outras coisas.
- **Deficientes mentais graves e profundos:** muitas crianças com deficiências graves têm deficiências múltiplas que, muitas vezes, interferem nos procedimentos de instrução normais. Por exemplo, além de ser portador

de deficiência mental, a criança pode ter paralisia cerebral ou perda auditiva. O objetivo do treinamento de uma criança tão gravemente deficiente limita-se ao estabelecimento de algum nível de adaptação social em um ambiente controlado.

Por isso, é preciso ter bastante clareza quanto ao conhecimento do aluno em questão, a fim de tornar o seu cotidiano escolar um espaço que lhe permita ser sujeito de sua própria aprendizagem.

## O trabalho pedagógico

Os primeiros anos de vida são muito importantes para que a criança possa satisfazer suas necessidades de afeto e aceitação, assim como de realização e autoestima, por serem decisivos na determinação dos ajustamentos posteriores. Essa necessidade básica para todos os indivíduos torna-se mais forte em se tratando de criança que apresente qualquer deficiência, a fim de torná-lo mais seguro e confiante para estabelecer a relação com o mundo. A escola deve trabalhar junto com a família, para que, numa troca mútua, possam oferecer a adequação das atividades necessárias ao desenvolvimento da criança. É importante que a criança sinta-se também segura na escola, cabendo ao professor uma postura de orientador da atividade a ser desenvolvida.

Muitos estudiosos têm demonstrado que essas crianças e adolescentes com retardo mental são capazes de construir seu próprio conhecimento, embora não consigam atingir o estágio hipotético dedutível da inteligência. São capazes de avançar até o estágio operatório concreto.

A importância do papel do professor é fundamental para que se estabeleça a confiança e a autoestima que o levará a desenvolver a proposta de ensino com satisfação.

As propostas de trabalho devem representar um desafio ao seu pensamento, com o objetivo de proporcionar o alcance da autonomia moral, social e intelectual. As atividades devem favorecer a estruturação ou coordenação das próprias ações dos alunos, considerando que são capazes de criar, de criticar, de descobrir e de reinventar o conhecimento a partir de uma inter-relação com o meio. Será preciso, ainda, envolvê-lo pessoalmente na atividade que poderá ser individual, coletiva ou em grupo, de acordo com a que melhor oportunizar a troca de pontos de vista, já que também estará sendo trabalhada a cooperação entre eles.

Um trabalho educacional com crianças portadoras de deficiência mental deve privilegiar atividades espontâneas que permitirão ao professor observar os processos que o levaram a construir suas respostas. É mais importante entender como ela aprende, como elabora o pensamento, do que com o resultado da resposta, ou seja, se responde corretamente ou não.

Considerando-se que a motivação não é um dado racional, mas resultado de diversos fatores ligados à própria vida da classe, é importante que a sala de aula seja um espaço acolhedor, proporcionando situações estimulantes, que façam

as crianças agirem segundo suas possibilidades, de forma que as atividades propostas tenham realmente significado em suas vidas, permitindo-lhes construir suas próprias convicções.

Recomenda-se, portanto, que essa sala, para oferecer um ambiente rico em desafios, conforme nos aponta a professora Vera Lucia Goffredo (2001): “será preciso uma grande variedade de material pedagógico, lembrando que os materiais do mundo são mais estimuladores do que os que se fabrica, é muito bom o uso de sucata”.

Há ainda uma preocupação com a metragem da sala, recomendada pela professora em questão:

Para que as crianças manipulem tais materiais de forma bem livre, é imprescindível que o espaço tenha uma metragem que possibilite uma boa circulação dos alunos na sala, que possam coexistir atividades individuais e de grupos; a existência de armários, estantes, materiais de sucata, muitos jogos, tintas, pincéis, lápis, gravuras, embalagens variadas, contas de luz, gás etc. isso porque a organização desse espaço deve refletir os pressupostos em que se baseia essa prática educacional. (GOFFREDO, 2001)

Essa proposta reforça a ideia de que é por meio dos estímulos que se propicia o interesse da criança pela atividade. É importante, porém, que o professor tenha o cuidado de não deixá-lo se fixar em apenas uma atividade, rotinizando sua ação, já que ele estará evitando que lhe tragam mais dificuldades. Há necessidade de fazê-lo experimentar as diferentes possibilidades, como forma de desenvolver suas habilidades. O fundamental, portanto, na ação pedagógica, é que ela seja problematizadora, desafiando permanentemente o aluno a desenvolver suas potencialidades.

Uma outra questão que se apresenta, dada a nossa discussão sobre a inclusão, é de que todos os alunos precisam vivenciar a escola em toda a sua totalidade. Que a sala de aula é um espaço privilegiado para se efetivar o processo educativo, não se discute, porém, é preciso que haja participação desses alunos no cotidiano da escola. Para tanto, a elaboração do Projeto Político Pedagógico é de suma importância, já que ele assume o papel de referencial na construção das atividades condutoras do processo educacional, permitindo sua elaboração conjunta e um despertar de interesse para as ações propostas.

Finalizando nossa conversa de hoje, devemos nos lembrar do que Paulo Freire nos ensinou: “o caminho para a construção do conhecimento, de certo, não pode ser trilhado por um viajante solitário, portanto, o professor e seus alunos devem caminhar juntos nessa estrada”.

Conhecer bem sua clientela, por meio de um diagnóstico de turma que lhe permita a elaboração de um plano que ajude seus alunos a adquirirem os conteúdos de leitura e escrita, é de fundamental importância. Para tanto, há necessidade de que o professor assuma uma posição de orientador, de facilitador da aprendizagem, criando estratégias que envolvam sistematicamente os alunos.

Sabemos que nossas crianças com deficiência mental necessitarão caminhar com passos diferentes dos que nos acostumamos a ver, porém nada nos permite afirmar que elas nunca aprenderão. Descobrir novas formas de ação e de compreensão sobre o processo de aprendizagem só será possível no cotidiano do ato pedagógico.

## ATIVIDADES

Nesta aula você teve a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre o aluno portador de deficiência mental e alguns procedimentos de ação que facilitam o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

1. Você percebeu que as limitações ambientais podem influenciar o agravamento do quadro de deficiência mental? Comente com seus colegas sobre essa questão e registre as conclusões.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Riqueza de material e problematização da proposta são dois aspectos de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças portadoras de necessidades educativas especiais. Você conhece ou já trabalhou com crianças com essa deficiência? Conte sua experiência para seus colegas.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Levante as dúvidas e os questionamentos que o texto produziu em você, anote e discuta com o seu grupo.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

# Distúrbios de conduta

## Distúrbios de conduta... afinal, o que é isso?

**O** nosso assunto de hoje são os distúrbios de conduta, tão frequentes na escola e no cotidiano profissional do professor.

As expressões: “tem problemas de conduta” ou “isso é um distúrbio de comportamento” são, hoje, bastante ouvidas em diversos contextos vinculados à população infantil. Mas, qual é realmente o significado dessas expressões? Quais são os critérios ou sinais utilizados para tomar a decisão de “colar essa etiqueta” em certas manifestações problemáticas da criança? As respostas para essas perguntas nos remetem à descrição de problemas muito diferentes, tanto com respeito ao seu conteúdo quanto à importância de suas consequências para o desenvolvimento da criança, incluindo o escolar.

Essa confusa diversidade não corresponde exclusivamente a uma divulgação incompleta do termo, refletindo, na verdade, uma situação real de indefinição e de carências na delimitação do mesmo. A revisão de literatura sobre o tema pode provocar no leitor uma forte sensação de caos e a tentação de renunciar ao aprofundamento e sistematização da informação. Se, por um momento, se pensa sobre o porquê dessa situação, é possível encontrar motivos claros que a justificam. Entre eles, pode-se apontar a amplitude do significado da noção de conduta ou comportamento, além de uma maior dificuldade na distinção entre o normal e o patológico que, ao situar-se em um âmbito evolutivo, exacerba-se.

Em primeiro lugar, a identificação de comportamento ou conduta, considerando apenas a manifestação externa, levaria a se considerar, como distúrbio de comportamento, qualquer tipo de perturbação que acarrete uma manifestação observável de conduta. Isso significaria, na realidade, toda a psicopatologia<sup>1</sup> infantil. De fato, certos autores incluem sob essa denominação todas as perturbações infantis, exceto as grandes síndromes como a psicose, alterações neuróticas etc. (AJURIAGUERRA, 1977; AJURIAGUERRA; MARCELI, 1987; SÁNCHEZ MOISO, 1978). Partir de tal conceito de distúrbio de conduta implica considerar, sob esse rótulo, um bom número de subgrupos de distúrbios; e como exemplo podemos citar a classificação apresentada por Sánchez Moiso (1978), que inclui 12 tipos de distúrbios, definidos por sua vinculação com diversas funções da conduta: alimentação, sono, linguagem, afetividade e outros. Essa proposição tão ampla é pouco frutífera como abordagem ao tema, já que sua heterogeneidade interna não permite abordar um estudo global das consequências e da intervenção dos distúrbios de comportamento, tendo que ser realizado de forma específica para cada subgrupo ou distúrbio concreto.

Dessa maneira, o conceito de distúrbio de comportamento perde seu significado, ficando limitado a uma função, fundamentalmente, denominativa e taxonômica<sup>2</sup>. Servindo apenas para fins classificatórios, leva à rotulação dos alunos e ao reforço de preconceitos, tão prejudicial ao processo ensino-aprendizagem.

<sup>1</sup> O termo Psicopatologia é de origem grega; *psykhé* significa alma e *patologia*, implica morbidade, doença.

<sup>2</sup> A palavra refere-se à *Taxonomia*, ciência que elabora as leis de classificação. Assume um caráter analítico-descritivo, que inclui a identificação e nomenclatura. Restringe-se aos princípios que regem um sistema de classificação.



Em segundo lugar, a clássica polêmica da localização do limite entre o normal e o patológico torna-se mais acirrada, ao ser aplicada a esse tipo de problema da população infantil e adolescente. Isso ocorre essencialmente por dois motivos: pela inevitável relativização do conceito de patologia, ao situar-se em um contexto evolutivo, e pela referência social envolvida na identificação do distúrbio.

A necessária relativização do patológico justifica-se, porque as manifestações condutuais que constituem sintomas desses distúrbios não são em si patológicas, sendo, de fato, condutas adequadas e com importante valor adaptativo, em determinados momentos do desenvolvimento. Assim, por exemplo, no desenvolvimento normal, por volta do segundo ou terceiro ano de vida, observam-se períodos em que a criança opõe-se, de forma mais ou menos sistemática, às exigências do adulto, chegando até mesmo a utilizar condutas agressivas. Pois bem, essas ações não devem ser interpretadas como um sintoma negativo, podendo ser simplesmente expressão das tentativas da criança em se tornar um indivíduo independente.

Na realidade, certas manifestações podem começar a ser consideradas como problemas em virtude, entre outros aspectos, de sua persistência, além dos momentos em que cumpriram uma função adaptativa. Essa ideia de patologia não intrínseca é aceita pela maioria dos autores. Desse modo, mostraremos como exemplo a caracterização apresentada por Herbert (1978, p. 33):

O problema do diagnóstico reside no fato de que não existe uma distinção clara entre as características das crianças anormais e as das que não são [...] os problemas de conduta, os indícios de anormalidade patológica são, em geral, exageros, déficits ou combinações desvantajosas de modelos de conduta que são comuns a todas as crianças.

Esse fato nos remete à presença ainda forte, no momento do diagnóstico pedagógico, de um “olhar” clínico, herança que a educação traz, talvez por inveja do poder que acarreta, do diagnóstico feito pelos médicos.

Vale a pena pensar, com cuidado, no que alerta Moyses (2001, p. 168), ao estudar as crianças que não aprendem na escola (processo que chama de “institucionalização invisível”):

E continuamos, ainda hoje, com um modelo de pensamento médico em que o diagnosticar implica uma operação mental classificatória prévia e, por outro lado, constitui subsídio para a classificação de doenças. Sob o que nos aparenta uma grande distância percorrida desde o início do século XIX, revela-se apenas o aparelhamento tecnológico do olhar, que pode ver melhor e mais fundo, porém diminuindo ainda mais o campo de visão que já excluía o doente.

O outro aspecto apontado, ao se discutir a dificuldade de delimitação do distúrbio e, portanto, de seu diagnóstico, é a referência social envolvida em sua identificação. Esta é incluída na definição do distúrbio de conduta, como conceituado por alguns autores. Por exemplo, o DSM (1980) define-o como: “padrão persistente e repetitivo de conduta, em que se destaca a violação dos direitos fundamentais dos demais”.

Tal conceito traz embutida a ideia de conduta dissocial, agressiva ou desafiante. Tal comportamento deve admitir grandes violações das expectativas sociais próprias à idade da criança, ou seja, deve haver mais do que as travessuras infantis

ou a rebeldia do adolescente e se trata de um padrão duradouro de comportamento (seis meses ou mais).

Esse modelo de diagnóstico se baseia na presença de condutas como manifestações excessivas de agressividade; crueldade com relação a outras pessoas ou a animais; destruição dos bens de outras pessoas; condutas incendiárias; roubos; mentiras repetidas; cabular aulas e fugir de casa; crises de birra e de desobediência anormalmente frequentes e graves. Considera que a presença de manifestações nítidas de um dos grupos de conduta precedentes é suficiente para o diagnóstico, mas atos dissociais isolados não bastam para estabelecer diagnósticos.

Um tipo de conceituação como esse, levado ao seu extremo, implicaria considerar como distúrbios todos os atos ou omissões da criança que sejam anormais ou incômodos para seu ambiente social.

Preferimos considerar, para a conceituação que vocês estão construindo, a definição de condutas típicas apresentada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares* (BRASIL, 1998, p. 25): “Manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado.”

## Critérios de definição dos distúrbios de conduta

Ao revisar o conteúdo das definições e classificações sobre distúrbios da conduta, constata-se que existem diversas facetas que, de forma mais ou menos explícita, e com diferente peso para uns ou outros autores, permitem a caracterização desses distúrbios.

Uma, já comentada anteriormente, e que é a mais generalizada, ressalta a referência social como critério para a identificação e a definição do distúrbio. Isso pressupõe a sua consideração como padrões de conduta estáveis que implicam a violação ou não aquisição das regras ou normas que regulam os intercâmbios sociais, e que deveriam ter sido adquiridas de acordo com a idade do indivíduo. Outra faceta ou traço envolve sua consideração como manifestação externa de um distúrbio mais global da criança, seja de personalidade ou de sua relação com o ambiente.

Esses traços aparecem explícita ou implicitamente na definição ou são utilizados pelos diferentes autores para a seleção e organização dos diversos distúrbios reunidos sob um rótulo comum, seja este o de *distúrbios de comportamento*, *distúrbios de conduta* ou *perturbações da conduta*.

Essa diversidade de critérios, aliada à maior ou menor amplitude do conceito de distúrbio utilizado, dá origem a uma grande variedade na seleção dos distúrbios específicos, bem como na denominação dos mesmos. No entanto, parece existir uma certa concordância, na maioria dos autores, em incluir os distúrbios

da conduta social, especialmente a conduta agressiva, bem como as manifestações condutuais associadas à hiperatividade.

Chegando a esse ponto e, para prosseguir no tema, parece necessário resumir e integrar essa informação, ainda que isso envolva uma certa tomada de posição. Para isso, podemos identificar como distúrbios de comportamento: certas condutas que afetam a relação do indivíduo com seu meio ambiente e interferem negativamente em seu desenvolvimento; que constituem sintomas, mas não se organizam em forma de síndrome, ocorrendo de forma isolada ou em combinações muito limitadas; que não são em si patológicas, sendo que o caráter patológico advém do exagero, déficit ou sua persistência além das idades em que podem desempenhar um papel adaptativo; que são estáveis e, como aponta o CID-10<sup>3</sup> da Organização Mundial de Saúde, mais resistentes à intervenção que os distúrbios situacionais transitórios, mas menos que a psicose, neurose e outros distúrbios profundos.

3 *Classificação dos Transtornos Mentais*, 10ª ed.

Desse modo, para poder identificar quando uma criança apresenta esse tipo de distúrbio e requer uma atenção especial, seja familiar ou educacional, é necessário:

- conhecer o desenvolvimento normal da criança, tendo muito presente a grande variabilidade comportamental existente, fruto da interação de numerosos fatores (idade, sexo, fatores genéticos, contexto familiar e social etc.);
- reconhecer a existência de padrões condutuais que têm caráter transitório e não envolvem uma evolução psicopatológica;
- avaliar até que ponto as alterações condutuais estão interferindo ou dificultando a aquisição ou desenvolvimento de certas capacidades e habilidades cognitivas e sociais da criança, bem como a ligação das consequências desses distúrbios no meio em que se desenvolve. Tudo isso faz com que se tenha cautela no momento de se estabelecer o diagnóstico, entendendo este não como uma mera atribuição de rótulos, senão como um processo de conhecimento das potencialidades e necessidades especiais da criança.

Existem diversas condutas típicas, com as quais o professor pode se defrontar no cotidiano do seu trabalho, e que causam dificuldades de aprendizagem, com todas as consequências que bem conhecemos: a esquizofrenia, a síndrome desafiadora e de oposição, a síndrome de Rett, os transtornos do humor, entre outras.

Escolhemos duas, as mais conhecidas, para abordar na nossa aula de hoje: a hiperatividade (ou TDAH) e o autismo.

## Hiperatividade

Vejamos o depoimento da professora X, sobre o aluno que mais lhe causa preocupação no momento:

Ele não pára um momento, poucas coisas lhe despertam a atenção. Senta e levanta todo o tempo, se agita, pula, se sacode... Começa as atividades e não termina, parece que perde

o interesse mal a começa. Perturba os colegas, impede que eles participem da aula. No entanto, não é agressivo nem mal-educado comigo, parece que ele está o tempo todo “ligado na tomada”.

Essas crianças parecem sempre estar em movimento, não conseguem ficar paradas, ainda que as outras pessoas as pressionem nesse sentido, e exerçam uma força enorme nessa direção. São os pais que mais sofrem com o comportamento inquieto dessas crianças, são eles que vivem o maior *stress* nessa situação. Se de um lado estão os professores, os familiares e a sociedade de modo geral, exigindo um comportamento mais calmo e sereno dos seus filhos, do outro lado está a criança, resistente a todas as tentativas de mudança de atitude. Como se essa situação já não fosse suficiente, muitas vezes, os pais ainda têm que arcar com outros problemas como os prejuízos acarretados por danos causados a terceiros pelos filhos.

Talvez o maior problema que ocorre em relação ao transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) – como é hoje conhecido – está no fato de que o conhecimento sobre este seja muito pequeno entre a população leiga e até mesmo nas áreas médica e psicológica. Muitas das pessoas com TDAH passam a vida inteira sendo acusadas injustamente de mal-educadas, preguiçosas, loucas, desequilibradas, temperamentais, quando, na verdade, são portadoras de uma síndrome, que, simplesmente, as faz agir de maneira impulsiva, desatenta e, às vezes, até mesmo caótica. Demorou para que esse transtorno fosse reconhecido como um problema neuropsicológico, e ainda persiste a controvérsia sobre se realmente pode ser reconhecido como um transtorno por si próprio.

De qualquer forma, é um dos distúrbios de comportamento mais frequentes na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Caracteriza-se por um nível de atividade motora excessiva e crônica, déficit de atenção e falta de autocontrole. Inicialmente foi definido como um distúrbio neurológico, vinculado a uma lesão cerebral (disfunção cerebral mínima). As dificuldades para objetivar a existência dessa lesão provocaram uma mudança importante na conceituação do distúrbio.

Assim, nos anos 1960 surgiu a necessidade de defini-lo a partir de uma perspectiva mais funcional, dando ênfase à caracterização da hiperatividade como síndrome condutual, considerando a atividade motora excessiva como o sintoma primordial.

Na década de 1980 e, como resultado de diversas investigações, são ressaltados os aspectos cognitivos na definição da síndrome, principalmente o *déficit de atenção* e a *falta de autocontrole ou impulsividade*. Considera-se, além disso, que a *atividade motora excessiva* é o resultado do alcance reduzido da atenção da criança e da mudança contínua de objetivos e metas a que é submetida.

## Principais características:

### 1.ª) *Déficit de atenção*

Para a melhor compreensão do alcance dos distúrbios da atenção vinculados à hiperatividade, pode ser útil a referência ao desenvolvimento normal do controle da atenção, no qual podemos distinguir várias fases (VEJA, 1988).

Até os dois anos de idade, a atenção é controlada e dirigida por determinadas configurações de estímulos, não existindo controle voluntário por parte da criança. Entre dois e cinco anos, surge o controle voluntário da atenção. A criança já consegue concentrar-se, de forma seletiva, em alguns aspectos da estimulação externa, mas a sua atenção ainda é dominada pelas características mais centrais e “salientes” dos estímulos; é por isso que, de certa forma, continua sendo dirigida para o exterior.

A partir dos seis anos, ocorre uma mudança notável. O controle da atenção passa a ser interno. A criança já é capaz de desenvolver estratégias para atender, seletivamente, os estímulos que ela considera relevantes para a solução de determinados problemas, sejam eles ou não os aspectos mais centrais da estimulação externa.

Os resultados de estudos experimentais, realizados com indivíduos hiperativos, demonstram que esses processos encontram-se alterados. Por um lado, pode-se afirmar que essas crianças apresentam dificuldades para concentrar sua atenção durante períodos contínuos de tempo. Por outro lado, o processo de evolução não chega a ser controlado por estratégias internas, que ajudariam a criança a se concentrar, de forma seletiva, nos aspectos pertinentes para a solução eficaz dos problemas; ao contrário, o processo de atenção continua sendo dirigido à estimulação externa.

Essas dificuldades intensificam-se nas situações grupais, já que elas exigem atenção mais sustentada e seletiva, para poder manejar a grande quantidade de informação que é gerada.

## **2.<sup>a</sup>) Atividade motora excessiva**

A atividade motora que caracteriza as crianças hiperativas e que deu nome ao distúrbio manifesta-se por meio de uma atividade corporal excessiva e desorganizada que, com frequência, não tem um objetivo concreto. É exatamente essa ausência de finalidade que permite diferenciá-la da grande atividade, observada no desenvolvimento normal da criança em certas situações.

Juntamente com essa atividade motora desmesurada – que faz com que se considere a criança como “uma zona móvel de desastre” (HERBERT, 1983) – costumam surgir dificuldades em nível de motricidade grossa (por exemplo, dificuldades de coordenação visiomaneira), observando-se, com certa frequência, movimentos involuntários dos dedos (sincinesias) que interferem na realização de certas tarefas.

## **3.<sup>a</sup>) Impulsividade ou falta de controle**

O comportamento de toda criança é inicialmente controlado pelos adultos, seguindo certas normas que, frequentemente, vão contra seus desejos; tais normas, externas e impostas, acabam sendo internalizadas no decorrer do seu desenvolvimento, de forma que o controle externo dá lugar ao autocontrole. Esse processo encontra-se alterado nas crianças hiperativas, de forma que a

conduta impulsiva constitui um dos aspectos mais relevantes do distúrbio, observando-se uma tendência à satisfação imediata de seus desejos e pouca tolerância à frustração.

## A evolução do distúrbio hiperativo

As manifestações de conduta do distúrbio hiperativo variam com a idade ou o nível de desenvolvimento da criança. Na chamada idade pré-escolar, costumam aparecer os sintomas já citados. Além disso, em alguns casos, podem ocorrer, em idades anteriores, numerosas e sérias alterações comportamentais, tais como problemas na alimentação e sono, inquietação excessiva e episódios de negativismo e birra. Na idade escolar, persiste a sintomatologia primária e começa a manifestar-se uma série de perturbações secundárias que afetam, sobretudo, as relações interpessoais e a aprendizagem escolar.

O surgimento desse distúrbio pressupõe, desde o seu início, interações problemáticas no ambiente familiar. Os pais sentem-se impotentes diante da atividade exagerada da criança e as suas condutas opostas. O temor em relação às possíveis consequências negativas do comportamento da criança pode levar ao isolamento social da própria família, agravando ainda mais o distúrbio.

Por outro lado, as interações com os iguais são reduzidas, dado que as próprias características da criança hiperativa (impulsividade e agressividade) tendem a provocar a rejeição dos outros. Carecem, portanto, do tipo de experiência que proporcionam essas interações, e que são de vital importância para o desenvolvimento social do indivíduo. O isolamento e rejeição social trazem para a criança, além do mais, consequências negativas sobre a valorização de si mesma.

No que se refere à aprendizagem escolar, podemos dizer que a hiperatividade interfere de forma negativa no processo educativo da criança. Como já dissemos, as dificuldades de atenção e a falta de autocontrole, que caracterizam esse distúrbio, intensificam-se em situações de grupo, dificultando ainda mais a percepção dos estímulos relevantes e a estruturação e execução adequada das tarefas. Esse quadro de fracasso contínuo promove uma desvinculação cada vez maior da criança hiperativa em seu processo de aprendizagem, a não ser que encontre no sistema educacional resposta adequada às suas necessidades especiais.

Na adolescência, as alterações secundárias exacerbam-se, aparecendo, frequentemente, condutas antissociais, ao passo que o nível de autoestima do indivíduo é especialmente afetado.

## O tratamento dessa conduta típica

### **Tratamento psicofarmacológico**

O tratamento psicofarmacológico é feito com o uso de estimulantes como a dextroanfetamina (dexedrina) e do metilfenidato (ritalina). Os mecanismos de ação dessas substâncias ainda são desconhecidos, mas alguns autores acreditam que funcionam porque essas pessoas têm uma subestimulação do Sistema Nervoso Central. Outros acham que o efeito desses estimulantes é devido à alteração



nos mecanismos dos neurotransmissores como serotonina, dopamina ou norepinefrina, o que coincide com algumas hipóteses sobre as causas, conforme já foi relatado nesse texto.

### **Psicoterapia**

Além do tratamento farmacológico, é essencial que o distúrbio hiperativo seja tratado também com psicoterapia. Isso deve ser feito porque ao longo da vida, especialmente antes de se ter feito o diagnóstico, as pessoas com esse problema sofrem muito. Não são raros casos de crianças que sentem-se isoladas, são excluídas pelos colegas, são taxadas de “burras” ou incompetentes por pais e professores, são acusadas de serem mal-educadas por todos à sua volta.

Muitos adolescentes e adultos entram em depressão por não conseguirem dar conta do que a sociedade exige deles, por esquecerem de coisas importantes, por serem incapazes de terminar as tarefas já iniciadas e por terem dificuldades em manter relacionamentos com outras pessoas. Todos esses casos acabam levando ao desespero, à ansiedade e à depressão, que podem levar às drogas ou até ao suicídio, em casos mais graves.

## **Algumas dificuldades psicológicas de crianças e adultos com TDAH**

As crianças frequentemente se isolam, já que são discriminadas pelos colegas. Instala-se muitas vezes, como já dissemos, a depressão e a baixa de autoestima, já que é difícil agradarem aos pais e professores. Correlatos são a aversão à escola e as atitudes agressivas.

Destacamos a importância da ação conjunta, desenvolvida pela família, a escola e o grupo de colegas da criança, sob a coordenação do terapeuta desta. Isso inclui o suporte social e a informação, minimizando o preconceito existente.

Com os adultos as coisas não são muito diferentes, apenas é agregado o tempo maior de sofrimento psíquico, agravando e aprofundando a situação. São comuns as dificuldades nos relacionamentos afetivos e no ambiente profissional. Isso traz, muitas vezes, o desemprego e as decorrentes dificuldades financeiras. Da mesma forma que com as crianças, o apoio psicoterápico, associado ao tratamento médico, é fundamental.

## **Autismo**

Segundo a Classificação dos Transtornos Mentais, da Organização Mundial de Saúde, o autismo se constitui em

Transtorno global do desenvolvimento caracterizado por a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos; e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo, fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (autoagressividade).



O autismo surge cedo, na primeira infância, dificultando intensamente a comunicação da criança. Bem característicos são os chamados “comportamentos ritualísticos” ou “obsessão por uniformidade” – caracterizando uma insistência estereotipada na mesmice ou rotina – além do isolamento absoluto e da ausência ou deformações da linguagem.

Esses comportamentos podem surgir sob a forma da manipulação de um objeto por horas, sempre da mesma maneira (girando objetos, por exemplo), ou de movimentos corporais repetidos, sempre da mesma forma, por longo tempo (balançar o corpo, por exemplo). Não estabelece interação com o outro, mostra-se distante, não fixa o olhar no interlocutor, mesmo que este insista ou toque na criança. As pessoas dizem que o autista “olha através delas, para um ponto fixo além, como se não estivessem ali”.

Duas leituras interessantes são encontradas em *Dibs, em busca de si mesmo* (OAKLANDER, 1964), bela narrativa da psicoterapia de uma criança incorretamente diagnosticada como autista, e *A Fortaleza Vazia* (BETTELHEIM, 1987), livro referencial sobre o assunto.

Foi Kanner<sup>4</sup>, um psiquiatra austríaco, quem descreveu, pela primeira vez, essa conduta típica em crianças. Nessa descrição pontuam características como: o surgimento precoce, logo no início da primeira infância, o “isolamento autístico”; a falta do sorriso e de outras reações de interação social; o desenvolvimento atípico da linguagem; a estereotipia na relação e no manuseio com determinados objetos do meio; e a ausência de distúrbios físicos ou neurológicos, com a gravidade que justificasse tal sintomatologia.

<sup>4</sup> O autismo é também chamado, por esse motivo, Síndrome de Kanner.

O tratamento dessa conduta típica é mais complicado que a do TDAH, descrito anteriormente, mas utiliza-se medicação, psicoterapia (embora esta seja dificultada pelos distúrbios comunicacionais) e a orientação à família e à escola, para lidarem melhor com essas crianças.

## O atendimento da escola às condutas típicas ou distúrbios de conduta

Embora não exista um “modelo de currículo ideal”, aplicável a todas as condutas típicas, podemos destacar algumas características curriculares, presentes no cotidiano da escola, que podem facilitar a inclusão dos alunos portadores de distúrbios de conduta.

- Buscar o desenvolvimento da atenção do aluno para as atividades, explorando o atendimento às suas motivações.
- Aprimorar o clima favorecedor da estabilidade emocional dos alunos.
- Estimular ao máximo as interações dos alunos com o meio externo.
- Mapear as competências desejáveis, a serem desenvolvidas com os alunos portadores de condutas típicas.
- Evitar as atividades muito complexas, que levem a muitas tentativas para a sua execução, pois o erro causa geralmente acentuada frustração nesse tipo de aluno.

- Desenvolver as atividades com instruções simples, curtas e claras, pois a atenção dispersa dificulta a memorização das mesmas.

Para concluir a nossa aula, fica uma última palavra, de atenção aos distúrbios de conduta ou condutas típicas, pois esses facilmente se confundem com problemas disciplinares. Não podem, no entanto, receber tratamento punitivo que só contribui para agravá-los.

Carr e Punzo (*apud* NUNES, 1999, p. 26) afirmam, sobre essa dificuldade de diferenciar indisciplina e distúrbios de conduta:

[...] as queixas de indisciplina costumam estar associadas aos distúrbios de conduta ou a qualquer outra excepcionalidade, incluem a falta de atenção, dificuldades de o aluno manter-se envolvido nas tarefas e completá-las em tempo previsto, agressividade, escassas habilidades pró-sociais e para trabalhar independentemente.

Concluindo, voltamos a destacar a importância de uma prática compreensiva e acolhedora da escola – o que não significa ser excessivamente tolerante ou abrir mão dos limites necessários à educação – em relação às condutas típicas. Discriminar, castigar e rotular, em nada ajudarão esses alunos, normalmente inseguros, frágeis e assustados com as repercussões dos seus comportamentos.

A importância da atuação do professor pode ser percebida claramente, por exemplo, quando Rohde e Mattos *et al.* (2003, p. 217) estudam alunos com TDAH. O que dizem os autores aplica-se a todos os distúrbios de conduta:

A presença de professores compreensivos e que dominem o conhecimento a respeito do transtorno, a disponibilidade de sistemas de apoio e a oportunidade para se engajar em atividades que conduzem ao sucesso na sala de aula são imprescindíveis para que um aluno com TDAH possa desenvolver todo o seu potencial.

## ATIVIDADES

A aula de hoje nos trouxe informações valiosas que nos permitirão compreender melhor uma criança que apresenta um distúrbio de conduta, bem como lidar com ela.

1. Você tem alguma experiência em lidar com alunos portadores de distúrbio de conduta? Reúna seus colegas e passe a sua experiência.
2. Em uma escola inclusiva, que atenderá a todos, por meio de um ensino de qualidade, é importante que os professores tenham habilidade e desenvolvam uma prática pedagógica consciente. Liste fatores facilitadores dessa prática e discuta com seus colegas.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**3.** Registre os questionamentos e as dúvidas provocadas pelo texto e depois discuta com seus colegas.

This image shows a full page of blank, lined paper. It features approximately 28 horizontal blue or grey lines spaced evenly apart, typical of notebook paper. The lines extend across the entire width of the page, leaving small margins at the top and bottom. There are no vertical lines, text, or other markings on the page.

[illegible]

# Adaptações curriculares na Educação Inclusiva

**Q**uando uma criança nasce com uma deficiência começa para ela e sua família uma longa história de dificuldades. Não é apenas a deficiência que torna difícil a sua existência, mas a atitude das pessoas e da sociedade diante de sua condição. Ser portador de deficiência nunca foi fácil, nem “aceitável”, com base nos padrões de normalidade estabelecidos pelo contexto socio-cultural. Outrora, os portadores de deficiência eram vistos de formas antagônicas: sacrificados, como um mal a ser evitado; privilegiados como detentores de poderes; perseguidos e evitados; protegidos e isolados, como insanos e indefesos.

Aos poucos, estamos evoluindo. A deficiência começa a perder a sua natureza maniqueísta e ser entendida como uma condição humana. Ultimamente, os mitos começam a ser derrubados. Os portadores de deficiência começam a acreditar mais em si mesmos e a lutar em causa própria. Do respeito às diferenças, passou-se ao direito de tê-las.

O cuidado e a educação do deficiente vêm mudando, gradativamente, das grandes instituições para as classes especializadas e para a atual filosofia de integrar as crianças deficientes à sociedade, tanto quanto possível. Porém, mais importante do que respeitar as diferenças, tem sido encontrar as afinidades e as similaridades entre valores, expectativas, desejos, gostos e convicções – também tão comuns entre os seres humanos.

A contextualização histórica da realidade brasileira acentua um descompasso entre educação formal e a educação especial. O descompasso é ainda maior entre a teoria e a prática, entre o discurso oficial e a realidade.

A educação especial, no Brasil, integra-se ao movimento de expansão e democratização do sistema de ensino e no caráter democrático de nossa escola. No entanto, a natureza e a qualidade do atendimento dispensada aos alunos, na escola pública ou privada, não nos autorizam a aceitá-la, pura e simplesmente, como democrática, de vez que os índices de reprovação, repetência e exclusão são tão alarmantes que conspiram contra qualquer pretensa atitude democrática.

Julgamos que pouco adianta uma legislação que favoreça a integração do portador de deficiência, se não forem criados os mecanismos para pô-la em prática. A Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes) estabeleceu, como lema emblemático de todas as suas campanhas, a luta por um ensino público, gratuito, democrático, laico e de qualidade para todos, e em todos os níveis. É preciso que todos os cidadãos aprendam a lutar por seus direitos de cidadania, entre eles, o mais sagrado direito à educação com padrões unitários de qualidade.

Para se concretizar essa mudança, é necessário que educadores de todos os perfis, alunos, associações de pais, instituições educativas de assistência à criança portadora de deficiência e cidadãos em geral, se unam na luta pelo direito a uma escola de qualidade para todos. Isso não é perseguir utopias, é perseguir um direito fundamental de cidadania. O ideal a ser alcançado passa a ser a adoção de maneiras de ensinar que se adaptem às diversidades do alunado, no contexto de uma educação para todos. Passa a ser, também, a criação e experimentação de situações que favoreçam o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e perceptivo-motor dos alunos.

A aceitação sobre a possibilidade de se conseguir progresso significativo dos portadores de deficiência em geral, quanto ao processo de escolarização relativa à diversidade do alunado, no sistema de educação fundamental e integrado, deve começar a partir da conscientização da escola sobre as dificuldades experimentadas por alguns alunos, como resultantes do modo como se ministra o ensino e se avalia o desempenho, expresso nos resultados da aprendizagem e das propostas curriculares que lhes são subjacentes.

Se a nova Lei de Diretrizes e Bases encoraja, para muitos portadores de deficiência, o treinamento ocupacional e o encaminhamento da criança para o mercado de trabalho, convém não esquecer que o êxito da integração social dos portadores de deficiência depende do êxito de sua integração escolar.

Tudo isso justifica o empenho do governo, os esforços de educadores e a luta da sociedade pela inclusão escolar do portador de deficiência e por uma educação de qualidade para todos.

## Discussão e práticas de inclusão

O termo “integração”, muito utilizado na Educação Especial, principalmente a partir da década de 1970, tem sido visto de diferentes maneiras pelos profissionais, desde a preparação dos mesmos para uma possível inserção até a inclusão plena dos deficientes na sociedade.

Baseando-se no conceito de classificação, segundo Jean Piaget, percebemos que *o conjunto das pessoas portadoras de deficiência está incluso no conjunto de pessoas*; porém, na prática, há diferentes posturas, oriundas de várias influências (sociais, políticas, culturais e psicológicas), contrárias a esse fato natural e espontâneo.

Ao proporcionarmos o processo de “inclusão”, é importante favorecermos a integridade do indivíduo, considerada no sentido etimológico, do latim *integritat*, que significa “personalidade sem fragmentação”. Esse cuidado deve ocorrer desde os primeiros anos de vida, quando o bebê e a criança interagem com o meio, considerando-se sua maneira própria, diferente, de entrar em contato com o mundo, respeitando-se suas possibilidades e limites.

Consideramos que os direitos das pessoas portadoras de deficiências não devem estar ligados ao grau ou tipo de deficiência, de modo a garantir direitos aos mais próximos da normalidade e negá-los aos mais severamente comprometidos biologicamente.

A simples inserção em sala de aula regular não garante a integração. É necessário um investimento consistente e permanente na formação dos educadores, em relação ao ensino geral e às especialidades das deficiências.

A política de inclusão escolar, diferente da política de integração que colocava o ônus da adaptação no aluno, implica em todo um remanejamento e reestruturação da dinâmica da escola para receber esses alunos especiais. Na escola

inclusiva há de se ter um planejamento individualizado para cada aluno, que recebe, dentro de sua própria classe, os recursos e o suporte psicoeducacional necessários para seu desenvolvimento. Ao invés de o aluno ir à sala de recursos, a sala de recursos e o suporte psicoeducacional necessários é que vão a ele, em sua classe regular. Isso implica na presença de um profissional especializado acompanhando diretamente o aluno durante a aula e orientando o professor regular na adaptação curricular e metodológica.

Acreditamos que o aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais válidos para todos os alunos resultarão naturalmente na inclusão escolar dos portadores de deficiência. Em consequência, a Educação Especial adquire uma nova significação. Torna-se uma modalidade de ensino destinada não apenas a um grupo exclusivo de alunos – o dos portadores de deficiência – mas uma modalidade de ensino especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de se ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatíveis com ideais democráticos de uma educação para todos.

## O currículo

Ponto-chave do cotidiano escolar. Mudar a escola é mudar a visão sobre o que nela se ensina; é colocar a aprendizagem como eixo do trabalho escolar, considerando que a escola existe para que todos aprendam. Nesse sentido, será necessário garantir um processo de inclusão, no qual se respeite a questão do tempo enquanto elemento básico para a aquisição da aprendizagem, lembrando-nos de que cada indivíduo apresenta ritmos próprios na execução de suas tarefas.

A Educação Inclusiva coloca como meta para a escola, o sucesso de todas as crianças, independentemente do nível de desempenho que cada sujeito seja capaz de alcançar. O importante é a qualidade sobre o que se ensina e um currículo competente que deve ser elaborado a partir do conhecimento do alunado. Esse conhecimento da turma, feito a partir de um diagnóstico, possibilita ao professor conhecer o nível de possibilidades de seus alunos e, assim, organizar atividades que favoreçam o seu desenvolvimento. Esse, na verdade, é “o grande desafio a ser enfrentado pelas escolas regulares tradicionais, cujo paradigma é condutista, e baseado na transmissão dos conhecimentos” (MANTOAN, 2003).

Adequar um currículo não significa a retirada de conceitos básicos a serem trabalhados pela escola, mas de se buscar estratégias metodológicas interativas que favoreçam as respostas educacionais dos alunos.

Não há previsão, segundo nos alerta Mantoan (2003), quanto à utilização de métodos e técnicas de ensino específicas na inclusão, mas “os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar”. Não há receita pronta para ser seguida. Um trabalho pedagógico consciente exige a participação de todos na elaboração de um Projeto Político Pedagógico que sirva de horizonte, por meio das metas que serão propostas, a fim de que seja possível se pensar em ações necessárias ao que se quer atingir.



A seguir, a título de facilitar o trabalho docente, sugerimos alguns recursos que podem ser utilizados quanto a adequações no atendimento de alunos portadores de necessidades educacionais, esclarecendo que estes devem estar previstos no planejamento das atividades curriculares. Os recursos são meios auxiliares no desenvolvimento das ações que precisam estar bem-definidas no plano de trabalho do professor.

## Para alunos com deficiência mental

- Ambientes de sala de aula que favoreçam a aprendizagem (“cantinhos” da arte, do teatro, da leitura etc.), Contribuindo para o trabalho diversificado em grupos ou individual.
- Desenvolvimento de habilidades adaptativas: sociais, de comunicação, cuidado pessoal e autonomia.

## Para alunos portadores de deficiência visual

- Materiais desportivos adaptados: bola de guizo e outros.
- Sistemas alternativos de comunicação: sistema Braille, cartazes com escrita ampliada.
- Textos escritos, com ilustrações táteis (diversas texturas: lixa, algodão, veludo), auxiliando a compreensão.
- Posicionamento do aluno em sala de aula de modo a favorecer a escrita do professor.
- Disposição do mobiliário escolar favorecendo a locomoção em sala de aula.
- Explicações verbais sobre o material visual apresentado em aula.
- Adaptação de materiais escritos: tamanho das letras, relevo, *softwares* educativos do tipo ampliado.
- Uso de máquina de escrever Braille, bengala longa, livro falado etc.
- Pranchas ou presilhas para não deslizar o papel, lupas, computador com sintetizador de vozes.
- Apoio físico, verbal e instrucional para viabilizar a orientação e mobilidade do aluno cego.

## Para alunos portadores de deficiência auditiva

- Materiais e equipamentos específicos: próteses auditivas, treinadores de fala, tablados em madeira facilitando a transmissão do som e *softwares* educativos específicos.

- Textos escritos acompanhados de outros tipos de linguagem: linguagem gestual, língua de sinais.
- Sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: leitura orofacial, gestos e língua de sinais.
- Salas-ambientes para treinamento auditivo, de fala e de ritmo.
- Posicionamento do aluno na sala de tal modo que possa acompanhar os movimentos faciais do professor e colegas de classe.

## Para alunos portadores de deficiência física

- Sistemas aumentativos ou alternativos de comunicação adaptado às possibilidades do aluno impedido de falar: sistemas de símbolos (pictográficos, ideográficos e arbitrários), tabuleiros de comunicação, sinalizadores mecânicos.
- Adaptação de elementos materiais: rampa, elevador, banheiros, pátio de recreio, barras de apoio, alargamento de portas, mobiliário; materiais de apoio (andador, coletes, abdutor de pernas, faixas restringidoras); materiais de apoio pedagógico (tesouras, ponteiras, computadores).
- Remoção de barreiras arquitetônicas.
- Utilização de pranchas de presilhas para não deslizar o papel, suporte para lápis, presilha de braços, cobertura de teclados etc.
- Textos escritos complementados com elementos de outras linguagens e sistemas de comunicação.

## Para alunos portadores de altas habilidades

- Engajamento em atividades cooperativas e de pesquisa.
- Materiais, equipamentos e mobiliários que facilitem os trabalhos educativos.
- Ambientes enriquecedores para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares: laboratórios, biblioteca e outros espaços.
- Materiais escritos que estimulem a criatividade: lâminas, murais e gráficos.

Além dos recursos listados, que como já dissemos, não são solução de aprendizagem, mas indicativos de formas para a condução da ação planejada, é preciso que se pense:

- nas estratégias de ensino e aprendizagem, bem como na avaliação e nas atividades que levem em conta as dificuldades dos alunos portadores de deficiências, eliminando atividades que não sejam possíveis de serem cumpridas por parte do aluno;

- nas adaptações, dentro da programação regular, dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, sempre que necessário. Para essa definição, deve-se fazer uma avaliação psicopedagógica, cujo objetivo é investigar os níveis de competência atual do aluno, bem como verificar que fatores estão, ou não estão, facilitando o seu desenvolvimento, para que se tome decisões que permitirão modificações ou ajustes, a fim de torná-lo mais adequado a cada caso.

Devemos considerar, ainda, nas medidas de adaptações curriculares, uma criteriosa avaliação dos alunos, considerando sua competência acadêmica, seu contexto escolar e familiar e a participação da equipe técnica e docente da escola em que o aluno está inserido, inclusive com profissionais de apoio (fonoaudiólogo, psicólogo, médico e outros).

As adaptações curriculares são estratégias para promover maior eficácia educativa, a fim de contribuir, de forma mais coerente, com o sistema de inclusão e com o atual estado dos sistemas educacionais, que são, ainda, insuficientes para atender os alunos das escolas regulares, especialmente os portadores de necessidades especiais. As adaptações curriculares se caracterizam pela procura de uma maior flexibilidade e dinamismo do Projeto Político Pedagógico de cada instituição escolar e da formação de cada educador.

Finalizando nossa discussão, achamos importante registrarmos dois aspectos que não podem ser esquecidos:

- as adaptações curriculares são procedimentos de modificações gradativas no currículo geral da escola, cujos ajustes têm como objetivo a resposta educativa individual, sem que se perca a visão do cenário sociocultural onde a escola se encontra inserida;
- essas adaptações curriculares precisam ser avaliadas periodicamente, entendendo que elas servem para cumprir etapas do processo, e que, portanto, não servem para sempre. A necessidade surgida hoje pode não ser a de amanhã.

Concluindo, queremos reafirmar a importância do trabalho coletivo no cotidiano escolar.

*O trabalho coletivo e diversificado nas turmas e na escola como um todo é compatível com a vocação da escola de formar gerações. É nos bancos escolares que aprendemos a viver entre os nossos pares, a dividir responsabilidades, repartir tarefas. O exercício dessas ações desenvolve a cooperação, o sentido de se trabalhar e produzir em grupo, o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos e a valorização do trabalho de cada pessoa para a consecução de metas comuns de um mesmo grupo. (MANTOAN, 2003)*

Essa é uma maneira de se estabelecer parcerias que fortaleçam o nosso desempenho profissional.

## ATIVIDADES

A aula de hoje propiciou discussões em torno de procedimentos e adequações curriculares que podem ser utilizados como recursos, que favorecem os princípios da educação inclusiva – o êxito de todas as nossas crianças.

1. Observando a estrutura de nossas escolas – corredores, pátio, local de merenda, localização das salas, disposição das carteiras e murais, entre outros – você acredita que as escolas estão prontas para receber seus novos clientes? Discuta essa questão com seus colegas, pensando em como podemos facilitar a manutenção dessas crianças na escola. Registre as conclusões.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Liste as vantagens e desvantagens das adaptações curriculares em relação aos conteúdos e ao processo de avaliação, tanto para as turmas regulares como para os portadores de necessidades educacionais especiais e faça uma discussão em seu grupo.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Anote os questionamentos e as dúvidas provocadas por esse tema e faça uma discussão com seus colegas.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

# Atitudes e técnicas facilitadoras da inclusão

**V**amos hoje conversar sobre os alunos portadores de necessidades educativas especiais (NEE) e sobre as melhores formas de fazer com que se sintam acolhidos pela escola e possam desenvolver, da melhor maneira, a aprendizagem e o alcance da cidadania.

[...] alunos portadores de necessidades educativas especiais são aqueles que apresentam demandas, no domínio das aprendizagens curriculares escolares, que são de alguma forma diferentes das dos demais alunos. Isso traz a necessidade de “adaptações curriculares” e de recursos pedagógicos específicos.

É exatamente a caracterização dessas formas de atendimento às NEE, além da focalização do conceito de inclusão, o objetivo principal da nossa aula.

Então, vamos lá!

## Algumas reflexões sobre o processo de exclusão na escola

A primeira reflexão está voltada para a necessidade da superação de uma visão, padronizada e classificatória, ainda bastante comum na sociedade atual. Ela cria um padrão de normalidade e condena todos que a ela fugirem à pena da discriminação e, conseqüentemente, das práticas excludentes.

Claro que essa exclusão pode ocorrer de formas mais duras e explícitas, mas também pode assumir tonalidades mais suaves, embora não menos terríveis. Pode surgir, até mesmo, dissimulada sob a forma da pena, da comiserção, que se manifestam verbalmente por meio de expressões como “coitado”, “ele tem um defeito”, “o ceguinho”, entre outras. Os termos utilizados no grau diminutivo não devem deixar margem a qualquer ilusão: são o retrato da discriminação e do preconceito.

É necessário, portanto, educar a sociedade, principalmente em relação a dois aspectos:

- o entendimento da diversidade existente entre os seres humanos, tratando o fato de forma natural e aceitável, em vez de discriminatória;
- a concepção das diferenças de forma qualitativa (em vez de quantitativa), evitando o estabelecimento de classificações e hierarquias.

Esses dois efeitos se fazem sentir agudamente na escola, seja sob a forma de tentativas de extinção das diferenças (qual o professor que nunca ouviu falar das famosas “turmas homogêneas”?) e do estabelecimento das classificações por nota ou por disciplina, herança da meritocracia tradicional.

Uma segunda reflexão importante é a de que não devemos confundir deficiência com doença. Alunos portadores de deficiências, de altas habilidades ou das chamadas condutas típicas (ou distúrbios de conduta) apresentam necessidades educativas especiais, mas não podem ser considerados doentes ou incapazes para a aprendizagem.

É necessário entender que as deficiências geram necessidades educativas especiais, são diversidades que demandam recursos específicos e respostas educacionais diferentes. Para o seu melhor entendi-

mento, basta estabelecer diferenças entre os conceitos de normalidade e de desvio, de diferença e de desigualdade.

Sobre o uso dos termos diferença e desigualdade, Moysés (2001, p. 127), afirma que há uma disputa entre poligenistas e monogenistas:

[...] demarca-se o uso dos termos diferença e desigualdade. Etnólogos sociais – ou evolucionistas sociais – vinculados à concepção unitária da humanidade, ao monogenismo, afirmam que os homens seriam desiguais entre si, hierarquicamente desiguais em seu desenvolvimento global; a desigualdade pressupõe a concepção humanista de uma unidade humana, sendo as diversidades existentes entre os homens transitórias e superáveis pelo tempo e/ou pelo contato cultural. Darwinistas sociais, eugenistas, antropólogos, filiados ao poligenismo entendendo a humanidade composta por raças/espécies diferentes, ontologicamente diferentes; as diferenças entre homens e povos seriam definitivas, insuperáveis, porque geneticamente determinadas.

Esteban (1992, p. 79) situa o fulcro da questão discriminatória, que pesa sobre os diferentes ritmos de aprendizagem escolar, na diferença que existe entre “acreditar que o aluno não sabe” e “acreditar que ele *ainda* não sabe”. Afirma a autora:

A palavra “ainda” traz o sentido de movimento, de vir a ser, e, sobretudo, traz implícita a possibilidade de superar e de atingir um novo saber; “ainda” sintetiza, nesse caso, o espaço de desenvolvimento real da criança e as possibilidades que nela se anunciam.

Concluindo, voltamos a destacar o conceito de necessidades educativas especiais, substituindo os de déficit, retardo, deficiência e outros tantos, que ainda perpassam o cotidiano escolar. Esse conceito se amplia como, por exemplo, no estudo de Norwich (*apud* MITTLER, 2003, p. 33) que apresenta três tipos de necessidades:

- as necessidades individuais emergem das características que são únicas para a criança e diferentes para todas as outras;
- as necessidades excepcionais emergem das características compartilhadas por alguns (impedimentos visuais, altas habilidades musicais);
- as necessidades comuns emergem a partir de características compartilhadas por todos (as necessidades emocionais de pertencer e de se sentir na relação).

Nesse quadro, as necessidades educativas especiais correspondem ao que ele chama de “necessidades excepcionais”. Isso não faz desaparecerem, no entanto, os dois outros tipos de necessidades (individuais e comuns), presentes em todos nós.

## Três documentos internacionais importantes

Vamos apresentar a vocês três documentos de grande importância para a inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais. Neles, segundo Carvalho (1997), encontramos as bases político-filosóficas das práticas inclusivas.

- Declaração Universal dos Direitos Humanos

Adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, tem um



princípio fundamental: a garantia da educação para todos, indistintamente, quaisquer que sejam as suas origens ou condição social.

- Convenção sobre os Direitos da Criança

Datada de 20 de novembro de 1989, explicita os direitos dos portadores de necessidades educativas especiais, valorizados como indivíduos e como seres sociais. Garante-lhes, entre outras coisas, uma vida plena e decente, cuidados especiais (sempre que possível gratuitos), levando-os à mais ampla integração social e ao desenvolvimento individual pleno.

- Declaração de Salamanca

Documento resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais (1994), proclama o direito fundamental de todas as crianças, com as suas características peculiares, à Educação. Afirma, também, o direito das pessoas com necessidades educativas especiais à escola regular, que deverá integrá-las numa pedagogia adequada.

## A Política Nacional de Educação Especial

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE), elaborada pelo MEC em 1994, está fundamentada em vários documentos legais<sup>1</sup> e objetiva orientar o processo global de educação das pessoas portadoras de NEE, criando condições apropriadas ao desenvolvimento das suas potencialidades.

São os seguintes os princípios axiológicos<sup>2</sup> da PNEE:

- Princípio da normalização (oferecimento, aos portadores de NEE, das mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais das demais pessoas).
- Princípio da integração (consideração dos valores democráticos da igualdade, da participação ativa e do respeito aos direitos e deveres humanos).
- Princípio da individualização (valorização das diferenças individuais).
- Princípio sociológico da interdependência (consideração de outras práticas – nas áreas social, médica e psicológica – além da educacional).
- Princípio epistemológico<sup>3</sup> da construção real (conciliar o que é preciso para atender às necessidades educativas especiais, com os meios disponíveis).
- Princípio da efetividade dos modelos de atendimento educacional (referir-se à qualidade das ações educativas desenvolvidas).
- Princípio do ajuste econômico à condição humana (valorização da pessoa portadora de NEE, colocando a dimensão humana acima da relação custo-benefício das ações educativas).
- Princípio da legitimidade (participação dos próprios portadores de NEE na elaboração das citadas políticas).

<sup>1</sup> Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971), Plano Decenal de Educação para Todos (1993), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), por exemplo.

<sup>2</sup> A axiologia constitui-se como teoria dos valores morais, abordando filosoficamente as questões éticas e a cultura.

<sup>3</sup> Epistemologia significa, etimologicamente, discurso (*logos*) sobre a ciência (*episteme*). Ao lado da epistemologia lógica e genética surge, mais recentemente, um novo tipo de epistemologia, a “epistemologia crítica”, fruto da reflexão que os próprios cientistas estão fazendo sobre a ciência em si mesma, sobre os pressupostos, os resultados, a utilização, o lugar, o alcance, os limites da atividade científica.

# Integração X inclusão

**4** Definida na Lei 9.394/96 (LDB) como: “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais e que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial, e que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.”

Todos sabem que os alunos portadores de necessidades educativas especiais são atendidos pela Educação Especial<sup>4</sup>. Chegamos, a partir disso, a um dos conceitos mais importantes da aula de hoje: a diferença entre integração e inclusão.

Vamos começar com a *integração*: incorporação física e social de pessoas que estão isoladas ou segregadas das demais, tornando-as parte da sociedade. O atendimento despe-se do caráter de assistência; ao invés de terapêutico, torna-se educativo, enfatizando-se as potencialidades, em vez das incapacidades, e a deficiência perde a condição de doença.

Este quadro, adaptado, de Canziani (1993, p. 23), mostra algumas mudanças que acompanham a mudança de enfoque.

Abordagem	Visão anterior	Visão atual
Focalização	na patologia	na integração
Deficiência vista como	doença	necessidade especial
Indivíduo chamado de	excepcional/deficiente	pessoa portadora de deficiência
Orientação	terapêutica	educativa
Invenção sobre	as incapacidades	as potencialidades
Cliente	paciente	sujeito do processo
Relação cliente-profissional	tratamento	acesso aos recursos disponíveis
Atendimento	assistencialista	garantia de direitos
Relação indivíduo-profissional	dependência	emancipação

Vamos ver agora mais duas definições de integração? A primeira nos é apresentada por Mazotta (1999, p. 13): “A integração é a busca da participação das pessoas que se encontram em situações segregadas para situações ou ambientes normais, sejam educacionais ou sociais”.

A segunda está nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (1994, p. 18):

Integração é um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica reciprocidade [...] no ambiente escolar, refere-se ao processo de educar – ensinar, no mesmo grupo, a criança com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou totalidade de tempo de permanência na escola.

O conceito de integração levou à reestruturação da Educação Especial em todo o mundo. No Brasil, infelizmente, as questões ficaram mais em nível teórico (voltado para a produção científica dos estudiosos), que prático.

No final dos anos 80, as tentativas de integração estavam calcadas, fundamentalmente, em um princípio predominante: o *mainstreaming*<sup>5</sup>, que significava levar os alunos para serviços disponíveis na comunidade. Esses serviços eram em classes regulares e/ou em aulas de Artes, Música, Educação Física ou atividades extracurriculares. Muitas foram as críticas a essa questão, principalmente a do não pertencimento desses alunos a nenhum grupo e a de que significava, na realidade, a mera colocação dos alunos portadores de NEE em várias salas.

**5** Na Educação Especial da década de 80 significava levar alunos, com ou sem necessidades educativas especiais, para os setores que forneciam “atendimento”.

Na década de 1990, as críticas atingiram o máximo referindo-se ao fato de que essas estratégias só integravam os alunos que estivessem preparados para enfrentar diversos tipos de dificuldades delas decorrentes.

Um segundo paradigma surgiu, então, para agitar ainda mais o cenário da Educação Especial. Trata-se da *inclusão*, que não onerava apenas os portadores de necessidades educativas especiais, mas exigia um esforço de toda a sociedade, no sentido da mudanças de atitudes, práticas menos discriminadoras e mudanças físicas, para acolher essas pessoas.

Da mesma forma que em relação ao paradigma anterior, vamos ver a definição de inclusão, segundo Mantoan (1988, p. 145):

Questiona não somente as políticas e a organização da Educação Especial e regular, mas também o conceito de *mainstreaming*. A noção de inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturada em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

No Brasil, existe a coexistência de dois paradigmas: o da integração e o da inclusão. O modelo de integração demanda um sistema de serviços, uma rede de recursos centrada no indivíduo, ao passo que o modelo de inclusão requer um sistema de suportes, uma rede de apoio, caracterizando uma intervenção no próprio sistema. Pelo que foi percebido, o modelo de integração ainda é o prevalecente, mesmo que tenha recebido a nova denominação de “inclusão”.

## Como facilitar a inclusão?

Não existe uma série de procedimentos-padrão, como se constituíssem uma “receita” para essa facilitação. Preferimos, no entanto, levantar cinco aspectos, os mesmos discutidos no Seminário Educação Inclusiva no Brasil – Diagnóstico Atual e Desafios para o Futuro<sup>6</sup>, e que passamos a discutir com vocês.

- O estabelecimento de políticas públicas que tenham como pressupostos, entre outros:
  - maior clareza no referencial conceitual quanto às necessidades educativas especiais e à definição de quem é o aluno com NEE, assim como quanto à inclusão para todos que enfrentam dificuldades de aprendizagem;
  - definição do conceito, do papel e do lugar da inclusão na política pública do estado ou município, com relação à rede de ensino nos diversos níveis escolares, da Educação Infantil à Educação Superior;
  - maior clareza nas metas estabelecidas, prioridades e prazos dos programas para promover a inclusão e garantir o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas especiais em todas as escolas da rede.

<sup>6</sup> Por iniciativa do Banco Mundial, esse seminário aconteceu no Rio de Janeiro, em março de 2003, e foi composto por 15 membros, oriundos de sete estados (regiões Norte e Sudeste) e do Distrito Federal.

- A formação de recursos humanos capacitados para lidar com os alunos portadores de necessidades educativas especiais. Essa formação – inicial e contínua – deve ser de qualidade e focalizar aspectos como o que é aprendizagem e desenvolvimento, o que é ensinar, qual o papel da escola, além das questões específicas das necessidades educativas especiais e do seu atendimento. Nesse sentido, deve ser voltada para a reflexão sobre as concepções que referenciam as práticas pedagógicas.

A qualidade da formação reside no movimento de “desconstrução” do modelo educacional excludente e, conseqüentemente, na construção de novos paradigmas que desafiem a recriação do sentido de educar, provocando e consolidando práticas questionadoras e alicerçadas no “fazer pensando” – traduzido, aqui, como prática de pesquisa.

Os conhecimentos teóricos, apesar de sua importância e de sua relevância, são insuficientes quando confrontados com as exigências do processo ensino-aprendizagem. A formação de professores deve colocar ênfase na investigação e no questionamento suscitado pela articulação entre a teoria e a prática, cujo movimento ação-reflexão traduz-se em transformações que avançam na direção de melhores formas de compreensão do fenômeno educacional e da busca de soluções para os problemas encontrados no cotidiano escolar, marcado pela imprevisibilidade, pelo múltiplo, pelo plural.

- O uso de *tecnologia assistiva*, pois o sucesso de alunos com necessidades educativas especiais pode ficar comprometido pela falta de recursos e soluções que os auxiliem na superação de dificuldades funcionais no ambiente da sala de aula e fora dele. Os recursos e as alternativas disponíveis são considerados caros e pouco disponíveis para todos. Por isso, torna-se necessário disseminar esse conhecimento e fomentar a produção de tecnologia assistiva.

Ao buscar a resolução de problemas funcionais, no dia a dia da escola, mesmo sem o saber, o professor produz tecnologia assistiva. Por exemplo, ao engrossar o lápis para facilitar a apreensão e a escrita, ou ao fixar a folha de papel com uma fita adesiva, para que não deslize com a movimentação involuntária do aluno ou, ainda, ao projetar um assento e um encosto de cadeira que garanta estabilidade postural e favoreça o uso funcional das mãos.

Assim, a tecnologia assistiva deve ser compreendida como a resolução de problemas funcionais em uma perspectiva de desenvolvimento das potencialidades humanas, valorização de desejos, habilidades, expectativas positivas e da qualidade de vida.

As diversas modalidades de tecnologia assistiva incluem recursos de comunicação alternativa, de acessibilidade ao computador, de atividades de vida diária, de orientação e mobilidade, de adequação postural, de adaptação de veículos, órteses e próteses, entre outros. Isso inclui, também, embora mais recentemente, a produção de *softwares* e equipamentos informáticos, especialmente no campo dos leitores de tela<sup>7</sup>.

<sup>7</sup>Os *softwares* brasileiros – DOSVOX e Virtual Vision – projetados para usuários cegos, são comercializados ou distribuídos gratuitamente, por meio de convênios e parcerias com instituições públicas e privadas.

- A consecução da acessibilidade utilizando, entre outros recursos, o Desenho Universal<sup>8</sup>. Ele deve ser aplicado, por exemplo, em rampas e banheiros adaptados, nos transportes coletivos.

<sup>8</sup>O Desenho Universal visa atender a maior gama possível de pessoas, planejando espaços e dimensões apropriados para interação, alcance e uso de produtos em geral, independentemente do tamanho, postura ou mobilidade do usuário; reconhece e respeita a diversidade física e sensorial entre as pessoas e as modificações pelas quais passa o nosso corpo, da infância à velhice.

Quando um aluno, com necessidades educativas especiais, é recebido no ambiente de aprendizagem, com barreiras físicas e sensoriais que impedem o simples acesso à sala ou à leitura de um texto com autonomia, está instaurado um poderoso fator de *exclusão social* e não haverá *inclusão* de fato, baseada unicamente na dedicação e boa vontade dos professores e funcionários, ainda que se desdobrem para que ela aconteça. É preciso que a infraestrutura dos ambientes de ensino seja coerente com os *princípios de inclusão*, e espelhe o respeito a esses alunos, por meio do cuidado com instalações, tecnologia e equipamentos aptos a recebê-los sem restrições, num ambiente atento às *diferenças*.

Quando analisamos a Educação Inclusiva pelo enfoque da acessibilidade, estudamos prioritariamente as seguintes questões:

- o entorno: o percurso do aluno à escola, às ruas, o meio de transporte, por exemplo;
- o edifício da escola;
- a sala de aula e seu mobiliário;
- o material didático;
- o equipamento de informática;
- as ajudas técnicas necessárias.
- A realização das adaptações curriculares necessárias, considerando-se aqui duas modalidades necessárias para a inclusão de alunos com necessidades especiais, em classes regulares: as adaptações de acesso ao currículo (eliminação de barreiras arquitetônicas e metodológicas) e as adaptações pedagógicas (ou curriculares, propriamente ditas).

Para atender à diversidade, há a necessidade de “adaptações” do currículo regular, envolvendo modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na temporalidade e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos, em relação à construção do conhecimento.

Terminamos nossa aula trazendo um pensamento de Vygotsky (1989, p. 6), que também estudou o tema das necessidades educativas especiais:

[...] do mesmo modo que a criança em cada etapa do desenvolvimento, em cada fase sua, representa uma peculiaridade qualitativa, uma estrutura específica do organismo e da personalidade, a criança com deficiência representa um tipo peculiar, qualitativamente distinto de desenvolvimento.

Nossa responsabilidade profissional passa pelo respeito que tenhamos pelos limites e possibilidades de desenvolvimento de cada aluno, trazendo à cena os recursos necessários para que esse processo ocorra.

## ATIVIDADES

É importante, ao se organizar uma escola inclusiva, pensar em atitudes e técnicas que efetivamente promovam a permanência do aluno na escola – princípio fundamental – desse novo paradigma educacional.

1. Em sua turma há alunos portadores de necessidades educacionais especiais? Converse com seus colegas sobre as práticas de inclusão que são desenvolvidas e registre os resultados.

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Você percebeu a distinção entre *integração* e *inclusão*. É possível coexistirem as duas concepções dentro dos pressupostos da Educação Inclusiva? Discuta essa questão com seus colegas.

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Os questionamentos e as dúvidas surgidas com a leitura desse texto devem ser anotadas e discutidas em grupo.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



# O trabalho pedagógico em turmas multisseriadas – I

Ficha de chamada. Crianças pequenas, maiores, quase adolescentes se agrupam em uma lista de nomes e no espaço de uma sala, em busca de um grande sonho: aprender a ler e a escrever. Constituem-se em uma classe que varia em idade – de 7 a 13 anos – e que se dividem entre o aprendizado das primeiras letras e as demais séries do início do Ensino Fundamental.

Historicamente, essas escolas – multisseriadas – conhecidas por atender em uma única sala de aula séries diferenciadas, são encontradas principalmente nas pequenas cidades da zona rural, em todas as regiões do país, atingindo grandes proporções na região Nordeste, conforme quadro abaixo.

## **Ensino Fundamental (1.º Grau/Ensino Regular) – n.º de Escolas e Turmas Multisseriadas por Unidade Geográfica – 2002**

Unidade geográfica	Localização	N.º de escolas	N.º de turmas	(MEC/INEP)
Região Norte	Urbana	173	262	
	Rural	17 135	21 977	
Região Nordeste	Urbana	2 258	3 807	
	Rural	46 199	62 538	
Região Sudeste	Urbana	1 396	2 348	
	Rural	9 684	14 560	
Região Sul	Urbana	269	426	
	Rural	6 484	8 627	
Região Centro-Oeste	Urbana	228	401	
	Rural	2 131	3 187	

Esses dados nos revelam que grande parte das escolas/turmas multisseriadas encontra-se em locais em que a pobreza é grande, sendo de responsabilidade municipal quase a sua totalidade – 92,4% – cabendo ao estado 6,1% e à União 1,9% das escolas existentes hoje no país. Números alarmantes, dadas as condições de funcionamento dessas escolas/turmas.

As escolas multisseriadas são consideradas como escolas de “segunda categoria”, esquecidas pelo poder público, que não lhe destina nenhuma alternativa de melhoria, como são apontadas em algumas pesquisas sobre o assunto, e vistas como “um mal sem remédio”.

Em pleno século XXI, quando o mundo discute a necessidade dos governos se empenharem com o objetivo de erradicar o analfabetismo, universalizar o Ensino Fundamental e construir uma escola inclusiva, que garanta acesso a todos, mediante um ensino democrático e de qualidade, na qual cada indivíduo seja capaz de se realizar enquanto cidadão, ainda encontramos escolas que, longe de



atingir a democratização da escola básica, concorrem para promover um profundo distanciamento entre os discursos necessários à inclusão e a realidade das escolas públicas multisseriadas.

Não há registros oficiais quanto à formação do professorado e à quantidade de alunos matriculados, sendo os dados existentes nessas áreas frutos de pesquisas de alguns profissionais empenhados em buscar alternativas para a melhoria das condições dessas escolas.

## Descortinando a realidade

A escola multisseriada apresenta inúmeras dificuldades que vão desde a sua localização, quase sempre em local de difícil acesso, em que a criança precisa percorrer alguns quilômetros de distância para chegar até ela, até a falta de condições de estrutura física e pedagógica. Normalmente, essas escolas constituem-se de apenas uma sala, pequena, que, dependendo do local, mal consegue abrigar os seus alunos. Localizadas, conforme já explicitado em quadro próprio, em regiões pobres, não possuem o mínimo de conforto para a realização de um trabalho que exige atenção e disponibilidade de recursos pedagógicos que possam atender à multiplicidade de conhecimentos que ali se concentram.

Além desses problemas de ordem física, ainda precisamos entender que dependendo do horário de seu funcionamento, a caminhada, muitas vezes, sob sol forte, faz com que as crianças já cheguem à sala cansadas e desanimadas. Há ainda que se considerar que o profissional que ali se encontra nem sempre possui formação acadêmica adequada para o desenvolvimento de seu trabalho, como necessita acumular diferentes papéis, para dar funcionalidade à sua escola. Porque, na verdade, a escola passa a ser da professora, eximindo-se o poder público de assisti-la com propriedade. Além de ser responsável pela prática pedagógica, a professora necessita, em algumas situações, cuidar da limpeza e até da merenda, conforme a quantidade de crianças atendidas.

Esse descaso é mostrado no trabalho publicado pela professora Maria Damasceno (2002), na *Revista Pedagógica da Universidade Federal de Mato Grosso*, quando da pesquisa em escolas rurais localizadas no Nordeste, ao apresentar a fala de uma professora assentada:

[...] faltam muitas coisas para os professores aqui ensinar, falta material, falta giz, a lousa não presta, cadeira não tem, ainda hoje falei com o secretário. Ele falou que eu não me preocupasse não, mas há um ano que eu ensino aqui, ele toda vez que eu vou lá “a gente vai ajeitá”, aí continua tudo do mesmo jeito.

Segundo dados do Ministério da Educação, “oito milhões de estudantes brasileiros, quase a população de Portugal, frequentam o Ensino Fundamental e Médio, no campo, no qual 354 316 professores dão aulas em 110 627 turmas”. Dados estes, relativos às escolas funcionando em acampamentos rurais, em que as precariedades tornam-se mais acentuadas. O próprio relatório menciona que esses alunos estudam em média três anos, chegando a 33% a taxa de analfabetismo nesse agrupamento. Isso significa que o quantitativo de crianças matriculadas

não expressa nem a qualidade do ensino e nem a manutenção dessas crianças na escola, considerando que três anos de escolarização é tempo insuficiente para se consolidar um ensino que o torne apto a uma vida cidadã.

A par de toda essa falta de estrutura, precisamos conhecer quem é o alunado que constitui essa classe multisseriada. São crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, conforme define a Declaração de Salamanca, que passam por carências de toda a ordem, além de constituírem mão de obra barata na lavou-ra. São crianças pertencentes a grupos sociais que encontram-se desassistidos so-cialmente, e, portanto, prioridade assumida pelo governo, diante da comunidade internacional, quando da realização do Congresso de Salamanca, Espanha, 1994, cujo documento final explicita os grupos que precisam ser imediatamente atendi-dos: “deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que tra-balham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados” (BRASIL, 1994a).

Sem necessidade de justificar o que se encontra explícito – crianças que trabalham, crianças que pertencem a grupos marginalizados –; excluídos da vida em sociedade e da vida pública.

Como em todo grupo que se organiza, as turmas multisseriadas se com-põem de crianças com diferentes desejos, expectativas e anseios, fazendo emergir a questão das diferenças, considerando-se idades diversas e escolaridade diferen-ciada, estabelecendo a necessidade de serem atendidas em um contexto pedagó-gico que privilegie a sua forma de aprender e de atender às exigências escolares, assim como de serem respeitadas em suas impossibilidades e apreciadas enquanto indivíduos que criam e provocam mudanças na realidade, apesar das circunstân-cias vividas.

## O trabalho pedagógico

Diante de um quadro complexo e bastante prejudicado pelas condições pre-cárias em que se processa o trabalho pedagógico, ainda contamos com profissio-nais sem formação adequada ao desenvolvimento de uma ação efetiva, conforme nos relata a professora Maria Damasceno (2002): “das 10 (dez) professoras obser-vadas, a maioria possui tão somente a 4.<sup>a</sup> série do 1.<sup>o</sup> grau, algumas estudaram até a 8.<sup>a</sup> série e apenas uma professora possui a titulação exigida para o magistério, ou seja, o curso normal [*sic*]”.

O planejamento do trabalho normalmente é feito com orientação de pro-fissionais das Secretarias de Educação, por meio dos supervisores, que os reúne, em determinados períodos, para que seja feito o planejamento de ensino a ser desenvolvido nas escolas/turmas multisseriadas. Não se tem notícia de um plane-jamento integrado, com trabalhos diversificados, em se tratando da especificidade dessas turmas que atendem alunos de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries. Embora haja encontros des-tinados ao planejamento das turmas, não há a preocupação em adequá-lo às reais necessidades locais, já que, segundo depoimento de um aluno, o plano é retirado de livros didáticos colocados à disposição para esse fim.

[...] lá (sede do município) a gente se reúne, as professora tudim, aí a gente vai pesquisar nos livros e fazer todo mundo junto pra sair uma coisa só. Cada um lá planeja uma série. Aí, a gente acha difícil fazer este planejamento, porque a gente não tem tempo. Também só é um dia. Aí a gente não tem tempo de copiar a 4.<sup>a</sup> série.

Com a dissociação entre o pensar e o fazer e tendo que improvisar muitas vezes pela falta de material no local de trabalho, evidencia-se uma desarticulação entre esse planejamento e a prática pedagógica cotidiana, assim como o que a escola tradicional determina como necessário para a aprendizagem e a realidade vivida, tornando os conteúdos sem interesse para a grande maioria dos alunos, justificando, inclusive, o tempo de permanência deles na escola.

Essa dissociação expressa uma visão tradicional de educação, na qual não há preocupação com o meio social ou com as exigências que ele deverá atender, esquecendo-se, inclusive, que esse planejamento serve para atender uma especificidade – as turmas multisseriadas – em que a professora realiza um trabalho para várias séries simultaneamente.

Porém, não é somente a deficiência do ensino que provoca a evasão. Outros fatores também contribuem de forma efetiva para o afastamento da escola: a necessidade do trabalho infantil, a falta de condições da família para suprir necessidades de roupa e calçado para frequentarem a escola e a falta da merenda escolar. É inegável que para o sustento da família o trabalho de todos é de importância capital, tornando-se prioridade, assim, na vida de cada criança o trabalho na lavoura.

A distância entre o que a escola ensina e o que seria necessário para contribuir na realização do trabalho local, faz com que aquela não seja vista pelos responsáveis como importante para a vida da criança; pelo contrário, muitas vezes atrapalha, em virtude de desfaltar uma pessoa dos trabalhos programados. A criança que mora em zona rural é uma criança trabalhadora, com responsabilidades a serem executadas. Desse modo, não há convencimento se não houver, de fato, contribuição para a vida diária dos indivíduos.

É preciso que comecemos a falar sobre essas coisas, é importante buscarmos conhecimento de como se tem processado esse ensino; é necessário cobrarmos sistematicamente dos governos sua responsabilidade com as escolas/turmas multisseriadas. Um trabalho que não considere o meio social em que a criança encontra-se inserida e despreze a riqueza de conhecimentos que circulam na comunidade não produz uma interação entre a escola e sua comunidade, fazendo com que ela seja vista com desinteresse, já que não responde aos anseios da sociedade local.

O desafio atual do professor é trabalhar em função de empreender ações que visem diminuir a distância entre o que a escola oferece e o que o aluno tem interesse para sua vida cotidiana. Romper a barreira que impede que nossos alunos e comunidade reconheçam a importância do papel da escola, enquanto contribuinte, para a melhoria da qualidade da vida social é, também, fundamental.

## Concluindo

Finalizando nossa aula, cabem algumas considerações que nos parecem importantes nesse contexto rural. A ausência de uma visão política pelo conjunto de professores que atuam nessas escolas tem impedido de tornar as aulas mais produtivas, pois no campo há sempre muitas curiosidades que podem ser motivadoras para as aulas. As escolas em assentamento rural, marcadas pelas lutas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, também podem produzir situações de aprendizagem e tornar o conteúdo a ser trabalhado mais próximo do alunado.

Mesmo as professoras que percebem a necessidade de levar em conta o contexto social sentem-se em situação de conflito, uma vez que seu salário é pago pela prefeitura, obrigando-a a cumprir as determinações da mesma. É a ausência da conscientização política que as impede de desenvolver um trabalho mais crítico e independente.

Urge que os governos assumam uma política de atendimento aos professores que trabalham nas escolas/turmas multisseriadas, a fim de capacitá-los enquanto profissionais conscientes de seu papel e capazes de produzir um trabalho de qualidade, bem como suprir as unidades escolares com material necessário ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Por outro lado, é importante que o profissional da educação se reconheça como artífice do saber, cujo objetivo seja mediar o processo educativo por meio da construção, transmissão e reconstrução do conhecimento, a fim de produzir um trabalho que dê conta da diversidade escolar, seja em turmas da mesma série ou multisseriadas, ambas heterogêneas quanto à composição do alunado, base familiar, crenças e valores.

Por fim, Perrenoud (2000) nos adverte para os méritos e riscos das “pedagogias diferenciadas” que têm sido adotadas por alguns sistemas educacionais sobre a divisão das classes por ciclos de progressão e de aceleração.

Seria um perigo viver a diferenciação como uma maneira de quebrar, de romper toda dinâmica coletiva, ou de individualizar como um modo de “respeitar” as diferenças e de nelas encerrar as pessoas. Eu, eu “não respeito” as diferenças, isso digo francamente, eu as considero, o que é totalmente diferente. Quer dizer que, se alguém não sabe como chegar ao pensamento abstrato, portanto, só lhe forneço o concreto. Eu considero as diferenças, isto é, levo em conta o nível em que ele está, mas vou ajudá-lo a progredir.

Em nossas turmas heterogêneas em ritmos e aprendizagens anteriores, respeitar as diferenças é propor objetivos motivadores para os pequenos progressos individuais e grupais, excluindo de forma contundente a passividade e a repetição infundável dos mesmos temas que em nada acrescentam e não facilitam a permanência do aluno na escola.

A aula de hoje nos ajudou a conhecer as escolas/turmas multisseriadas que atendem milhões de crianças, por meio de um ensino, ainda, deficitário.

## ATIVIDADES



1. Você tem conhecimento de escola/turma multisseriada em sua cidade? Converse com seus colegas sobre a estrutura e a dinâmica de funcionamento dessas escolas. Registre as experiências.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Em uma turma multisseriada, que aspectos são importantes para o planejamento de ensino? Faça sua reflexão e converse com seus colegas.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Os questionamentos e as dúvidas provocadas por esse texto devem ser anotados e discutidos com seus colegas.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

# O trabalho pedagógico em turmas multisseriadas – II

Mais de dez anos se passaram da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), cujo objetivo foi discutir a importância da educação básica para o indivíduo, assim expresso no documento final: “o objetivo último da Declaração Mundial sobre Educação para Todos é satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos”.

Ainda hoje encontramos professores sem a mínima formação desejada, alunos desencorajados para a escola, estrutura precária e ausência de material básico e necessário para a realização das tarefas pedagógicas. Até quando vamos assistir a cenas como estas?

Enquanto isso, nos locais em que se encontram as escolas/turmas multisseriadas, professores e alunos precisam construir um caminho que permita a eles tornarem-se produtores de conhecimento, por meio da reelaboração do saber, mediatizado pela prática pedagógica na qual o saber teórico universal se articulará ao saber construído pelo homem do campo. Será preciso ultrapassar a crença de que os conhecimentos estão prontos, que o homem não é capaz de mudar nada e que tudo depende dos governantes ou, quem sabe, de Deus?

Refletir, buscar alternativas, organizar ações são caminhos que nos levam a acreditar que é possível a construção de uma nova concepção, na qual o saber fragmentado, devidamente articulado, contribua para a superação do senso comum e nos permita atingir a consciência crítica.

## Construindo o trabalho pedagógico

Trabalhar com alunos em níveis muito diferenciados de conhecimento deixa a todos nós, professores, inseguros e ansiosos para colocá-los em um “molde” homogêneo, como se fosse possível. A heterogeneidade é um fator indiscutível na formação de classes uni ou multisseriadas e, bem aproveitada, pode se tornar uma importante alavanca no processo de construção do conhecimento. Para tirar proveito pedagógico dela, precisamos conhecer bem o nosso alunado, sua origem e dificuldades, para propor atividades que eles realizem sozinhos ou com o auxílio dos próprios colegas.

Aprender como ensinar, em uma mesma classe, alunos de diferentes níveis de informação e conhecimento deve ser entendido como tarefa fundamental nos dias de hoje, onde crescem, diariamente, as diferenças econômicas, sociais e culturais.

Porém, é inegável que desenvolver atividades multisseriadas em uma escola que não apresenta recursos favoráveis à sua realização é uma tarefa bastante árdua que, muitas vezes, acaba contribuindo para um ensino deficiente, como deficiente se torna o trabalho do professor, que, em muitos casos, não apresenta uma formação mínima para a função e que acaba se utilizando de ações espontâneas para a execução do seu trabalho, como expressa o depoimento a seguir.

Enquanto eu estou ensinando os de alfabetização, os de 1.º ano, se eu não inventar uma coisa para eles ficarem fazendo, um desenho pra eles ficar pintando, que eu sempre costumo fazer isso pra eles não ficar de folga, ficar brincando. Quando eu tô ensinando os de 1.º ano, aí eu divido no quadro, passo dever pros de 1.º ano, aí ficam

copiando; aí vou passar pro 2.º. Aí os de alfabetização tem que ficar brincando mesmo, que eu num vou botar um dever... Eles terminam de fazer o trabalho bem ligeiro: aí vão brincar acabou-se. Aí quando eu termino de fazer o dever do 2.º, e do 1.º, aí já vou ensinar a lição dos da Alfabetização tudinho. Depois volto, vou ensinar os do 1.º ano. Depois volto vou ensinar os do 2.º. (DAMASCENO, 2002, p. 4)

Esse depoimento nos leva a refletir quanto aos aspectos da estrutura pedagógica exigida pela própria multisseriação – atendimento diversificado e simultâneo a diferentes séries – fazendo com que o professor tenha a habilidade necessária para esse fim, conforme o exemplo acima. Apesar de utilizar satisfatoriamente o artifício que separa alunos e quadro de giz por grupo de série (conhecimento), para facilitar sua ação, evidencia-se uma desarticulação entre o planejamento e a ação, referendada pelo tempo destinado às tarefas, o ir e vir de um grupo para outro, sem que se perceba um planejamento integrado entre eles, como forma de garantir a aprendizagem nos grupos. Não bastasse o corre-corre para atender aos diferentes grupos, a professora ainda precisa inventar algo para ocupar um ou outro grupo que não está recebendo sua atenção direta.

Sabemos que não é fácil trabalhar com multisseriação, na medida em que vários grupos necessitam de atenção, simultaneamente, e mais difícil se torna, considerando-se as situações precárias e sem recursos materiais para esse fim. É na verdade uma luta contra o empobrecimento do currículo e ao mesmo tempo de anunciar a incoerência entre um discurso que prega a universalização, mas que, na prática, não dá conta da qualidade, que prega a inclusão, mas provoca a exclusão. Cabe a nós citar o falecido compositor Renato Russo e perguntar “que país é este?”

Que país é este que fala em qualidade e inclusão, mas os governos não dão conta de garantir a mínima estrutura para o funcionamento das escolas multisseriadas? Como falar em superar as disparidades educacionais se não há investimento nas escolas/turmas multisseriadas? No entanto, é preciso trabalhar grupos diferentes! E para isso, será necessário o uso de uma metodologia que facilite a prática docente, a fim de dar um mínimo de organicidade às questões a serem trabalhadas.

A criança aprende coisas diferentes o tempo todo, o conhecimento se modifica de acordo com a experiência de cada um; assim, o trabalho em grupo assume uma perspectiva viável de ação, porque propicia uma integração entre os participantes da turma.

É importante que o professor assuma uma nova postura diante do currículo, trazendo para a escola a experiência de seus alunos, que já vivenciam o mundo do trabalho. Sabemos ser difícil, principalmente pelas condições adversas – formação deficitária e nenhum recurso para trabalhar. Com isso, os professores que atuam nas turmas multisseriadas acabam utilizando uma prática pedagógica totalmente dissociada da realidade local, considerando que os planejamentos são elaborados a partir de livros didáticos que trabalham com a realidade urbana.

Apesar de não receberem orientação nesse sentido, duas falas de professoras nos demonstram essa preocupação, embora também manifestem implicitamente a certeza de que fazem o que é possível:



[...] a gente passa conteúdos para eles de acordo com o que eu aprendi. Meu nível de instrução é pouco, eu só tenho a 4.<sup>a</sup> série e eu acho e quero que eles aprendam o que eu aprendi [...].

Eu acho que o trabalho é tudo começando da escola, a escola já é um trabalho para eles. Ai, tem deles que trabalham em casa, mas a escola não é um divertimento, é um trabalho. Eu acho que eles aprende essas coisas colocando na prática.[...]. (DAMASCENO, 2000, p. 4)

Não há como negar o esforço despendido para a execução da prática pedagógica, porém nem sempre com resultados satisfatórios, mesmo quando percebemos a preocupação expressa no segundo depoimento. Isso nos leva a perceber que já há o entendimento de que é importante para a criança aprender na escola conteúdos relacionados com a sua vida, com o mundo do trabalho.

A partir desses pressupostos, um dos recursos metodológicos facilitadores da multisseriação é o trabalho diversificado, cujo objetivo é permitir que as crianças sejam valorizadas em seu desempenho, em qualquer área cognitiva.

Essa orientação deveria vir dos grupos responsáveis pelo acompanhamento dessas escolas, não só quanto ao planejamento, mas principalmente quanto à orientação das questões de execução. Talvez, se houvesse uma mudança no atendimento às professoras, mais tempo destinado à capacitação e à elaboração das propostas de trabalho, não haveria uma outra possibilidade para desenvolver a prática pedagógica nessas turmas?

## O trabalho diversificado

Um trabalho diversificado e bem elaborado proporciona informações, e se devidamente organizadas e estruturadas, permitem a resolução das tarefas quer individualmente, quer coletivamente. Nesse sentido, é preciso cuidar dos passos necessários ao seu desenvolvimento.

**1.º Diagnóstico:** perceber o nível de conhecimento em que se encontram os alunos, quais as diferenças entre eles, independente da série, que conhecimentos dominam, como dominam e quais as expectativas para o próximo período letivo. O que os aproximam e o que os diferenciam.

**2.º Levantamento de questões norteadoras:** a partir do diagnóstico, alguns desafios se tornarão eminentes, e para que se tornem efetivos os aspectos embasadores na formação, será preciso responder a algumas questões:

- Como desenvolver um trabalho produtivo, considerando a composição da turma?
- Como agrupar os alunos para que possam, sempre que possível, aprender uns com os outros?
- Que critérios utilizar para que os agrupamentos sejam sempre produtivos?
- O que fazer para garantir situações didáticas desafiadoras?

**3.º) Levantamento das ideias essenciais para um trabalho diversificado:** etapa essencialmente importante porque o levantamento de ideias desencadeia o processo de construção do conhecimento, ajudando o aluno a desenvolver seus níveis de compreensão e execução.

- Levar para a escola a diversidade textual.
- Propor trabalhos de cooperação, por serem mais produtivos em turmas de grandes diferenças entre alunos.
- Estabelecer critérios para o trabalho diversificado: agrupamento, atividades propostas e possibilidade de intervenção do professor.
- Selecionar conteúdos apropriados em função dos objetivos das atividades.
- Proporcionar situações produtivas para reunir alunos com conhecimentos diferentes.

O princípio de qualquer trabalho dessa natureza é sempre muito difícil para o professor. É um momento de troca e reflexão. Aos poucos, conseguiremos planejar, buscando interações possíveis e desafiadoras. Não há proposta irrealizável!

**4.º) Organização didática do trabalho:** em função da organização temporal, é preciso definir:

- momentos em que todos os alunos realizam a mesma proposta, individualmente ou em grupo;
- momentos em que, diante de uma mesma proposta ou material, realizam tarefas diferentes, individuais ou em grupo;
- momentos de propostas diversificadas em que os grupos tenham tarefas diferentes em função de suas necessidades específicas de aprendizagem.

Observados os primeiros passos, a título de facilitar a compreensão, apresentamos algumas situações que visam concretizar esses momentos de organização didática em classe:

- **Situação em que todos realizam a mesma proposta**
  - Produção coletiva de texto, na qual o professor é o escriba, a partir de situações conhecidas por todos.
  - Produção individual – por meio de textos curtos – cujo objetivo é avaliar as possibilidades de escrita de cada um.
- **Situação em que, a partir de uma mesma proposta ou material, os alunos realizam tarefas diferentes**
  - Produção de textos: os mais adiantados redigem o texto, os demais são produtores de ideias.

- Utilização de texto poético conhecido: os alunos alfabetizados se encarregam da redação, os não alfabetizados têm a tarefa de ordenar os versos.
- Preenchimento de palavras cruzadas: os alfabetizados se utilizam do método formal, os não alfabetizados preenchem consultando a relação de palavras agrupadas por quantidade de letras.
- **Situações diversificadas**

Nessa proposta, os alunos realizam tarefas diferentes em função de suas necessidades específicas de aprendizagem. Para essa situação, os grupos devem ser formados segundo o critério de “dificuldades similares”, a fim de favorecer a intervenção do professor, que, inclusive, poderá utilizar a monitoria, cujo recurso representa uma ajuda, bem como propicia a aprendizagem de todos. O grande desafio do professor consiste em dificultar atividades que não seriam desafiadoras, por serem consideradas fáceis, e como criar condições para que as que são desafiadoras, pelo grau de dificuldade, se tornem possíveis de realização.

A formação dos grupos, por meio do critério de organização didática, indica que a prioridade de intervenção do professor é sempre nos subgrupos de alunos com diversos níveis de aprendizagem.

Como podemos constatar, a heterogeneidade que tanto assusta o professorado, e que se constitui essência nas turmas multisseriadas, acaba contribuindo não só para a aprendizagem do conteúdo, como proporciona convívio social, atitudes afirmativas de inclusão do outro e disponibilidade para assumir responsabilidades em grupo.

Não estamos tentando dizer que a tarefa de educar é simples e fácil, principalmente no contexto da multisseriação. Sabemos de sua dificuldade, porém precisamos encontrar alternativas de ação para que se produza um ensino de qualidade, que satisfaça a clientela que chega à nossa escola.

Outros recursos metodológicos também devem ser utilizados no processo ensino-aprendizagem. Nesta aula, demos ênfase ao trabalho diversificado, porque acreditamos que esse recurso pode ser pensado imediatamente não só para a multisseriação, mas para qualquer turma seriada. Porém, ainda é grande a rejeição que esse recurso tem para uma grande parte do professorado, mas de imediata função para as turmas multisseriadas.

Reconhecemos que os caminhos da ação nem sempre são fáceis, porém precisam ser trilhados com responsabilidade. Em nossas salas de aula sempre haverá uma coletividade diversificada e o nosso papel é facilitar, é possibilitar que cada criança possa fazer o seu trajeto pessoal.

## ATIVIDADES

A aula de hoje mostrou a importância de se buscar formas de trabalho que beneficiem o aprendizado de nossos alunos, considerando a diversidade que compõe as turmas de ensino multisseriado, e que não são tão diferentes nas turmas de ensino seriado.

1. Em sua sala de aula, você constata diferenças individuais entre seus alunos. Que ações você programa para atender essa diversidade? Converse com seus colegas a respeito desse assunto e aproveite para refletir sobre sua prática pedagógica.

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Em sua escola há oportunidades regulares de organizar atividades de planejamento para as turmas? Relate sua experiência e anote sugestões para levar a sua escola.

---

---

---

---

---

---

---

---

3. As dúvidas e os questionamentos, produzidos por esse texto, devem ser anotados e discutidos com seu grupo.

---

---

---

---

---


---

---

---

# Pedagogia da Qualidade Total:

## o neotecnicismo na educação – I

 tema de nossa aula de hoje tem provocado inúmeras discussões e suscitado diversas análises sobre a sua gênese, seus pressupostos e suas possibilidades e limites frente ao processo de ensino-aprendizagem.

A opção de analisar a Pedagogia da Qualidade Total apresentou-se como uma oportunidade de refletir, também, sobre a influência das políticas neoliberais no processo de ensino-aprendizagem, pois consideramos essa Pedagogia um “braço” neoliberal e conservador, com manifesta intenção de intervir no campo educacional.

Analisando a Pedagogia da Qualidade Total, percebe-se como ela parte de pressupostos que embasaram o tecnicismo dos anos 1960 e 1970, pois, mesmo em contextos históricos diferentes, ambos colocaram a educação a serviço da lógica do mercado, em maior ou menor intensidade, por meio de posições declaradas.

Assim, utilizando o contexto histórico que oportunizou o surgimento do tecnicismo, refletiremos sobre o posicionamento da Didática e suas respostas ou silêncios face a essa tendência, e aprofundaremos os conceitos básicos da Pedagogia da Qualidade Total defendida, por alguns profissionais como sendo o neotecnicismo na educação. As inferências sobre a Pedagogia da Qualidade Total têm como base de sustentação as propostas de caráter geral do neoliberalismo para a educação e a análise de algumas obras objetivam a difusão dessa pedagogia no Brasil.

Consideramos importante desvelar a nova roupagem que veste o tecnicismo e as implicações de suas “novas” propostas para o processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva que tenta engendrar a hegemonia do mercado por meio de um discurso de e sobre qualidade, mas não aquela que alimenta os nossos planos: a qualidade para todos.

Outro aspecto que nos levou a incluir esta discussão no presente módulo – Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Inclusão – diz respeito à opção pedagógica feita pela escola. É importante que se tenham claros os objetivos da inclusão escolar, cujo trabalho exige uma filosofia educacional que entenda as diferenças, que se comprometa a proporcionar ações que oportunizem o crescimento dos que possuem necessidades educativas especiais.

A discussão, hoje, não tem retorno! Nesse caminho, discutir a tendência tradicional tecnicista, em qualquer roupagem, é considerar que pelos pressupostos adotados e analisados ao longo desse texto e dos seguintes, não há um limite ao processo de inclusão.

A tendência pedagógica escolhida deverá nos encaminhar para melhorarmos o atendimento educacional de nossa escola, fazendo-nos capazes de entender a diversidade e propondo caminhos possíveis de serem trilhados, caminhos que levem a oportunizar o crescimento do indivíduo, bem como integrá-lo ao grupo social a que pertence.

Nesse sentido, gostaríamos que você acompanhasse o nosso pensamento, o que nos levará a buscar a realização do sonho de várias crianças que se encontram marginalizadas socialmente e excluídas da escola e da cidadania.

## O tecnicismo: a lógica do mercado acionada

Em 1930, o Brasil iniciou um processo na área econômica que conhecemos como substituição de importações e que, na década de 1940, teve um fortalecimento mediante a nova conjuntura internacional, decorrência da Segunda Guerra Mundial. Tal modelo inverteu o polo de decisão político-econômica, tornando mais tênues os laços de dependência do Brasil em relação ao mercado mundial.

Em outras palavras, se antes o desenvolvimento da economia agroexportadora dependia do mercado mundial e, portanto, de decisões que escapavam aos produtores internos, essas decisões passaram a ser tomadas internamente, quando o setor produtivo passou a satisfazer a necessidade do mercado interno, produzindo bens de consumo que eram importados. (FREITAG, 1986, p. 54)

Encerrada a guerra, os países beligerantes que durante a mesma direcionaram a sua economia para a produção bélica e reduziram drasticamente a exportação de bens de consumo, rapidamente reassumiram o seu papel e trouxeram de volta a dependência brasileira em relação ao mercado internacional.

O período após a Segunda Guerra, 1945, até o início da década de 1960, aparentemente num movimento inesperado, mas – numa análise acurada – completamente afinado com a expansão do capitalismo no plano internacional, assistiu à continuidade do modelo de substituição de importações numa perspectiva de aceleração e complexificação que, sustentada pelo modelo de Estado nacionalista-desenvolvimentista e apoiado pela união da burguesia nacional e do operariado na luta pela implantação e controle do processo de industrialização, não percebeu o surgimento de um outro ator na trama econômica que então se estabeleceria: o capital estrangeiro.

O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), num reflexo das consequências do fortalecimento do capital estrangeiro no plano político, fomentou o nacionalismo e, no plano econômico, desnacionalizou o processo de industrialização. A política governamental, mediante posições tão antagônicas, acelerou a entrada das grandes empresas internacionais no país, visto que as indústrias de consumo durável, que faltavam para completar o processo de substituição de importações, requeriam um alto investimento para a sua implantação. Dessa forma, o capital estrangeiro passou a dominar o panorama econômico brasileiro.

Assim, findo o período fácil desse modelo de substituição, emergem as contradições – antes contornadas pelo denominador comum da meta da industrialização – mas que nesse momento, já consolidada, se mostraram irreconciliáveis e

Assim, enquanto para a burguesia e para as classes médias a industrialização era um fim em si mesma, para o operariado e as forças de esquerda ela era apenas uma etapa. Por isso, atingida a meta, enquanto a burguesia busca consolidar seu poder, as forças de esquerda levantam nova bandeira: trata-se da nacionalização das empresas estrangeiras, controle de remessas de lucros, de dividendos e as reformas de base (reformas tributária, financeira, agrária, educacional etc.). Tais objetivos eram uma decorrência da ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista que, entretanto, entra em conflito com o modelo econômico vigente. Daí a alternativa: ajustar a ideologia política ao modelo econômico ou vice-versa. A revolução de 1964 resolveu o conflito em termos da primeira opção. (SAVIANI, 1991, p. 143)

A citação corporifica a complexidade do momento histórico vivido e permite asseverar que a opção de ajustamento da ideologia política ao modelo econômico – não obstante graves desdobramentos em todos os campos – trouxe sérias consequências à educação, colocando-a a serviço dos interesses da economia e subordinando-a à lógica do mercado.

As reformas educacionais, por meio da legislação, foram acionadas, pois o modelo de Estado tecnoburocrático entendia que “num sistema social harmônico, a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas” (LIBÂNEO, 1984, p. 28). Nesse contexto, a legislação correspondia à “oficialização” das propostas, e esse arcabouço legal personificava a posição do Estado frente à questão, no plano do discurso, sem, muitas vezes, se materializar na prática.

“Tudo isso – reformas, reorganizações, nova estrutura do Ensino Superior e do ensino de 1.º e 2.º graus – não passou de um discurso sobre a educação; silenciava-se o discurso da educação” (SOARES, 1984, p. 356).

Assim, o silenciamento do discurso da educação aparece em Trigueiro (1983) como a operação da substituição da *ratio* política pela *ratio* técnica e a oposição da ideia de *eficiência* à de *participação*. A posição aventada oportuniza a reflexão de quão próximas da neutralidade se colocaram tais substituições e, por conseguinte, o quanto supervalorizaram a contraposição dos binômios técnica/eficiência e política/participação.

O modelo tecnocrático, ancorado na economia da educação, propiciou o aparecimento do “tecnocrata da educação” – economista atuando na educação – e fez com que muitos pedagogos passassem a pensar tecnocraticamente, e não tecnicamente. Vamos acompanhar atentamente o raciocínio desenvolvido por Horta (1983) sobre a tecnocratização do processo educacional:

A tecnocratização da educação constitui um processo amplo e complexo. Não se trata de um processo interno ao sistema de ensino, preocupação típica do técnico em educação, voltado para os problemas da administração escolar e para o aperfeiçoamento dos currículos e métodos de ensino. Ao se preocupar com a qualidade do ensino, o tecnocrata visa garantir-lhe maior eficácia e rentabilidade, medidas em função da capacidade do sistema de ensino em ajustar a formação de recursos humanos às necessidades econômicas do país.

A qualidade, na visão tecnocrática, passou a ser sinônimo de eficiência e de rentabilidade no “ajustamento” da educação à lógica do mercado, trazendo para o campo educacional perspectivas que se coadunavam com o processo econômico e que serviram como parâmetro para o estabelecimento de semelhanças entre o fazer pedagógico e o fazer das empresas, com destaque para as indústrias.

A educação, ao menos no planejamento, passou a ser vista como um investimento e necessitava ser consumida por todos, pois, em última instância, produziria lucro social e individual. Tivemos, assim, a teoria do capital humano (originariamente proposta pelo economista Theodoro Schultz) que orientou, durante as décadas de 1960 e 1970, os discursos e os planejamentos governamentais no Brasil.



Assim, explicitadas as bases históricas que propiciaram o surgimento da “tendência liberal tecnicista” (LIBÂNEO, 1984) aprofundaremos os seus pressupostos básicos, a sua influência na Didática e, conseqüentemente, no processo ensino-aprendizagem.

## Tecnicismo e didática: a chegada da “eficiência” ao processo de ensino-aprendizagem

Muitas são as sínteses que buscam organizar o pensamento pedagógico brasileiro a fim de possibilitar uma reflexão sobre essa produção intelectual, explicitando a sua gênese, o seu contexto histórico e trabalhando na perspectiva de entender o pensamento pedagógico brasileiro como uma “obra de arte coletiva”(GADOTTI, 1990).

Mesmo sabendo quão é limitada e complexa toda classificação – ainda mais quando remete ao campo das ideias – pretendemos percorrer duas dessas sínteses, tendo como eixo central o posicionamento dado ao “tecnicismo”.

Saviani (1983) construiu um quadro teórico no qual identificou quatro grandes tendências presentes na educação brasileira: “humanismo tradicional” (visão essencialista do homem), “humanismo moderno” (visão existencialista do homem), “concepção analítica” (visão tecnicista) e “concepção dialética” (visão concreta e histórica do homem). O autor, ao abordar a “concepção analítica”, não definiu uma corrente filosófica aliada a essa tendência, apenas registrou que inicialmente ela foi marcada por uma visão positivista.

Libâneo (1984) elaborou um quadro teórico e classificou em dois grupos as tendências pedagógicas: “liberais” (incluindo a “tradicional”, a “renovada progressivista”, a “renovada não diretiva” e a “tecnicista”) e “progressistas” (incluindo a “libertadora”, a “libertária” e a “crítico-social dos conteúdos”). O autor colocou a tendência “tecnicista” no rol das grandes tendências liberais por entender que a mesma “subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de recursos humanos (mão de obra para a indústria).”

Nas duas sínteses percebe-se que o “tecnicismo” aparece como herdeiro de uma visão positivista na educação e com um corolário da subordinação da educação à sociedade, leia-se sociedade capitalista. Faz-se necessário, portanto, um aprofundamento nas bases de sustentação do “tecnicismo”, seus imbricamentos com o processo de ensino-aprendizagem e perceber as implicações que este trouxe para o campo da didática, pois

[...] a prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. Tais condições não se reduzem ao estritamente “pedagógico” já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos. A prática escolar tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. (LIBÂNEO, 1984, p. 19)

Acompanhando o esforço de Libâneo no alargamento do quadro teórico proposto, entendo ser útil estabelecer como se deu – mediante o que nos apresenta o autor – o entrelaçamento do “tecnicismo” com o papel a ser exercido pela escola, os conteúdos de ensino, os métodos, o relacionamento professor-aluno, os pressupostos de aprendizagem e a influência da pedagogia tecnicista na prática escolar.

O papel da escola, segundo a tendência tecnicista, consiste em organizar, de maneira eficiente, a aquisição de habilidades, conhecimentos úteis e necessários para a integração (acrítica) no “sistema social global”. A escola seria o *locus* da manutenção da ordem social – também política e econômica – vigente. Numa escola voltada para esses objetivos, a fim de alcançar a eficiência/produzitividade/qualidade (dentro da perspectiva tecnicista), os conteúdos de ensino são os que podem ser observados/mensurados, oriundos da ciência objetiva e “neutra” que elege como danosas e ineficientes todas as considerações de caráter subjetivo.

Assim, a “eficiência” finalmente (na visão tecnicista) chega à educação pelas mãos dos objetivos instrucionais, pela instrução programada, pela tecnologia educacional e tantos outros procedimentos metodológicos que, em tese, tornariam a relação professor-aluno uma intransponível e demarcada fronteira, em que um transmite as informações e o outro fixa as mesmas, em concordância com os pressupostos de aprendizagem que entendem o ensino como um condicionamento alcançado via estímulo e resposta.

Mas, como teria o “tecnicismo” e seus pressupostos se manifestado na prática escolar? Teria ocupado posição hegemônica na prática docente? As leis 5.540/68 e 5.692/71, que operam a implantação oficial do “tecnicismo” como instrumento de política governamental, teriam conseguido transformar “valores proclamados” em “valores reais”? (TEIXEIRA, 1962).

A tese sustentada por Libâneo, ao longo dos anos 1980, e reafirmada no início dos anos 1990, pode fornecer algumas pistas para essas indagações, pois o educador considera que

[...] a despeito da máquina oficial, entretanto, não há indícios seguros de que os professores da escola pública tenham assimilado a pedagogia tecnicista, pelo menos, em termos de ideário. A aplicação da metodologia tecnicista (planejamento, livros didáticos programados, procedimentos de avaliação etc.) não configura uma postura tecnicista do professor; antes, o exercício profissional continua mais para uma postura eclética em torno de princípios assentados nas pedagogias tradicional e renovada. (LIBÂNEO, 1984, p. 31-32)

Ainda sobre a mesma questão, sete anos após, o autor infere que

[...] essa orientação acabou sendo imposta às escolas pelos organismos oficiais ao longo de boa parte das últimas décadas, por ser compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar então vigente. Com isso, ainda hoje predomina nos cursos de formação de professores o uso de manuais didáticos de cunho tecnicista, de caráter meramente instrumental. (LIBÂNEO, 1991, p. 67-68)

Uma análise apressada dessas duas citações poderia conduzir a um alívio no caso da primeira – por considerar que a visão tecnicista e oficial da educação não

conseguiu se consubstanciar como homogênea na prática dos professores – e uma preocupação quanto à segunda – por afirmar que é forte a predominância tecnicista na didática e nos cursos de formação de professores. Entendo ser essa uma falsa dicotomia, porque ambas as citações evidenciaram pontos preocupantes. A primeira, por acenar com uma prática eclética que combina, muitas vezes, tendências e filosofias inconciliáveis, trazendo um empobrecimento à prática pedagógica visto ser uma opção descolada do conhecimento da teoria que embasa tais propostas. A segunda, por explicitar a influência nos cursos de formação de professores exercida pela Didática Instrumental que trabalha com o pressuposto que visa “o silenciar da dimensão política” (CANDAU, 1983), ao exaltar a neutralidade do “técnico” numa prática pedagógica em desarticulação com o contexto social.

A confirmação da influência do “tecnicismo” na formação de professores, por meio da Didática, é sentida pelas diversas publicações na área que buscaram adequar os conteúdos de Didática ao estabelecido na legislação (Lei 5.692/71) e às perspectivas de um processo de ensino-aprendizagem numa abordagem sistêmica. Entre outros, destaco *A Didática na Reforma de Ensino* (CASTELLO, 1974), *Nova Didática* (OLIVEIRA, 1978) e “*Sumário de Didática Geral*” (MATTOS, 1977) – que na sua 15.<sup>a</sup> edição prioriza a sua atualização em relação à Lei 5.692 – como exemplos de adequação à legislação; *Sistema de Material de Ensino-Aprendizagem – um modelo de avaliação* (RAMOS, 1979) e *Engenharia de Instrução* (RAMOS, 1977) como modelos de utilização do enfoque sistêmico.

## ATIVIDADES

Iniciamos nesta aula a discussão sobre a possibilidade do tema “qualidade total” ser a volta da concepção tecnicista com “roupagem nova”.

1. Que aspectos importantes você destaca da aula de hoje? Apresente a seus colegas e troquem experiências sobre a prática pedagógica desenvolvida por vocês. Registre.

[illegible]

- Os questionamentos e dúvidas provocados após a aula de hoje também devem ser discutidos com seus colegas, a fim de sanar as dúvidas.

[illegible]

[illegible]

# Pedagogia da Qualidade Total: o neotecnicismo na educação – II

**H**oje vamos analisar como a didática reagiu às críticas relativas ao domínio tecnicista e como os profissionais da área se posicionaram frente às reflexões apresentadas por outros profissionais.

## Conservação do tecnicismo ou crítica do reprodutivismo? A Didática na encruzilhada: da neutralidade à negação de si mesma

A década de 1970 assistiu à realização de diversos encontros que tinham como objetivo a discussão sobre o papel da Didática no processo de ensino-aprendizagem. Entre eles, merece destaque o I Encontro Nacional dos Professores de Didática realizado em 1972, no qual os professores da disciplina propunham um reexame da área, que tivesse como ponto de partida

[...] a necessidade de integração dos professores de Didática no processo de expansão e atualização do ensino brasileiro [...] necessidade de um novo professor cuja preparação didática seja embasada em conhecimento científico e vinculada às contingências nacionais. (ENCONTRO ..., 1973, p. 153 *apud* OLIVEIRA, 1992, p. 66)

Ainda segundo Oliveira, o encontro propôs a realização de pesquisas para uma definição mais precisa do campo e da terminologia utilizada pela Didática, reiterou a prevalência da fundamentação psicológica e afirmou a necessidade de diagnósticos locais e regionais envolvendo a população escolar, recursos humanos e o mercado de trabalho. Percebe-se que as preocupações que nortearam o encontro eram reflexos do contexto e do modelo de Estado brasileiro que passou a ver a educação como um investimento (teoria do capital humano) e, conseqüentemente, como uma alavanca para o desenvolvimento. Entendemos que as propostas levantadas pelo Encontro não minimizaram a importância do mesmo face à premência de uma revisão da Didática, mas, sobretudo, marcaram os movimentos iniciais de uma perspectiva crítica da Didática que se mostraria promissora. Tal fato se confirmou nos estudos da segunda metade da década de 1970 e início da década de 1980 que, na percepção de Oliveira, questionaram a pseudoneutralidade da Didática e os reducionismos psicológicos, numa crítica aos pressupostos do “tecnicismo”.

Quanto ao primeiro aspecto, critica-se a pretensão de neutralidade científica da Didática em seus objetivos de contribuir para a formação de educadores na e para a prática pedagógica, que se sabe, no entanto, ideológica e contextualizada. Aponta-se a funcionalidade dessa assumida neutralidade na manutenção do contexto da sociedade brasileira, em que a Didática se produz e a que ela serve. (OLIVEIRA, 1992, p. 68)

A postura de desvelar a pretensa neutralidade da Didática aliada às reflexões sobre a ideologia subjacente à prática pedagógica e a necessidade de sua contextualização fizeram coro aos estudos voltados para a crítica da educação dominante e, “em consequência, a Didática passou também a fazer o

discurso reprodutivista, ou seja, a apontar o seu conteúdo ideológico, buscando sua desmistificação de certa forma relevante, porém relegando a segundo plano sua especificidade” (TRIGUEIRO, 1988, p. 36).

Assim, a opção escolhida trouxe uma radicalização ao entendimento do papel da Didática e ocasionou a sua contestação num processo que, ao exigir voz à dimensão política, passou a negar a possibilidade da dimensão técnica, esvaziando novamente a própria Didática. Com isso,

[...] essa crítica teve um aspecto fortemente positivo: a denúncia da falsa neutralidade do técnico e o desvelamento dos reais compromissos político-sociais das afirmações aparentemente neutras, a afirmação da impossibilidade de uma prática pedagógica que não seja social e politicamente orientada, de uma forma implícita ou explícita. Mas junto com essa postura de denúncia e explicitação do compromisso com o *status quo* do técnico aparentemente neutro, alguns autores chegaram à negação da própria dimensão técnica da prática docente. (CANDAU, 1983, p. 21)

Fez-se necessária a reflexão sobre essa guinada que teve o objetivo de definir o que se entendia por “eficiência”, “qualidade”, “racionalidade”, “organização” e “disciplina”, ou seja, tempo de discutir a serviço de quem tais pressupostos seriam utilizados, pois no dizer de Libâneo (1984), “tornar nossa prática ineficiente põe em risco os seus próprios fins políticos”.

Como evitar tal situação? De que forma desenvolver tal postura numa perspectiva teórica que apontasse para uma prática consistente? Como evitar o “silenciamento do político” ou a “negação do técnico”? Como evitar que a “saída” à Didática Instrumental correspondesse à “saída” da própria Didática do processo ensino-aprendizagem numa negação de suas possibilidades de lidar com o mesmo?

## A Didática em questão: redimensionando a eficiência-qualidade e multidimensionando o processo ensino-aprendizagem

O seminário A Didática em Questão, 1982, foi um marco quanto à tentativa de resposta à tendência tecnicista que dominava a disciplina e ensinava a existência de uma didática acrítica e asséptica que, intensamente utilizada nos cursos de formação de professores, propunha a técnica como fórmula mágica e neutra a partir da qual estaria garantida a eficiência do fazer pedagógico.

O objetivo central do seminário foi promover uma revisão crítica da Didática nos eixos do ensino e da pesquisa e, por conseguinte, possibilitar que as discussões propiciassem a elaboração de propostas que visassem “a ampliação quantitativa e qualitativa das oportunidades educacionais para a maioria da população brasileira” (CANDAU, 1983, p. 9).

O conjunto dos trabalhos apresentados no seminário foi divulgado no livro *A Didática em Questão*, do qual, entre os diversos textos, destacaremos “A Didá-



tica e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância,” de Vera Candau, e o Documento Final do Seminário (produção coletiva dos participantes).

Os textos analisam as vicissitudes sofridas pela Didática, já apresentadas neste trabalho, e traz como ponto de partida para a discussão a questão da multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem que se torna a base para a proposta de uma Didática Fundamental:

Parto da afirmação da multidimensionalidade desse processo: O que pretendo dizer? Que o processo de ensino-aprendizagem, para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social. (CANDAU, 1983, p. 14)

A proposta da multidimensionalidade resgata, portanto, a complexidade do processo de ensino-aprendizagem que não pode ser tratado com reducionismos de caráter humanista quando esse se torna o único eixo do processo, e esquecendo-se assim da subjetividade e da afetividade sempre inerentes ao mesmo; nem de caráter técnico quando a eficiência e a qualidade do processo são centradas nos procedimentos técnicos, assumindo o papel condutor e executando o apagamento ou o silenciamento do contexto histórico-político-econômico em que se dão as relações sociais e, portanto, a própria educação (tem-se como corolário desse *modus operandi* o “tecnicismo”); nem tão pouco de caráter político-social quando as dimensões humanas e técnicas são desconsideradas por estarem impregnadas de uma visão liberal que para ser combatida exige o acionamento de uma crítica capaz de colocar no centro do processo a contextualização político-social, mas que acaba por suprimir, principalmente, a dimensão técnica, como se tal dimensão pudesse ser negada no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a articulação dessas dimensões, não numa superposição ou “soma eclética” (PALACIOS, 1979), mas num imbricamento que não supervalorize uma delas, é o esteio para a proposição de uma Didática Fundamental.

Competência técnica e competência política não são aspectos contrapostos. A prática pedagógica, exatamente por ser política, exige a competência técnica. As dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente. Mas essa mútua implicação não se dá automática e espontaneamente. É necessário que seja conscientemente trabalhada. Daí a necessidade de uma Didática Fundamental. A perspectiva fundamental da didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática. (CANDAU, 1983, p. 23)

A proposta contida na Didática Fundamental traz, portanto, uma diferente perspectiva de abordagem quanto à “técnica”, à “eficiência” e à “qualidade”, recolocando a importância de tais conceitos, a partir da multidimensionalidade, e rompendo com a lógica de que estes não poderiam ser (re)situados tendo em vista serem eixos capitais da tendência tecnicista. Lógica que propiciava o entendimento que “técnica”, “eficiência” e “qualidade” eram um privilégio e um patrimônio adstrito aos propugnadores dessa tendência. Dessa forma,

[...] é necessário afirmar o compromisso com a eficiência do ensino. Isso não significa interpretar a eficiência tal como o fazem as abordagens tecnológica ou escolanova. Trata-se de rever o que entendemos por eficiência, perguntarmo-nos pela razão de ser e pelo serviço de que e de quem essa eficiência se situa. A busca de alternativas que viabilizem o acesso ao saber escolar pela maioria da população é indispensável. Ao mesmo tempo, o próprio saber escolar deve ser objeto de uma revisão qualitativa. É nessa perspectiva que situamos o ensino eficiente. (CANDAU, 1983, p. 127 – fragmento do tema III do Documento final do Seminário A Didática em Questão.

Dessa forma, temos a técnica, a eficiência e a qualidade contextualizadas e a prática pedagógica repensada a partir de um compromisso com a transformação social.

Mas, as concepções e abordagens propostas para o ensino de Didática estariam hoje desatualizadas? A questão da oposição entre uma Didática Fundamental e uma Didática Instrumental seria uma questão vencida? Teria sentido, hoje, passados tantos anos, ressignificar “técnica”, “eficiência” e “qualidade”?

A resposta a essas questões remete a uma análise das condicionantes que hoje norteiam o fazer pedagógico e impelem a levar em consideração que:

O atual contexto em que vivemos, configurado pelo projeto neoliberal, favorece fortemente uma nova versão da perspectiva modernizadora e instrumental da educação e da Didática.

[...]

A mentalidade modernizadora impregna os projetos atuais de reforma político-social, educacional e curricular, e reforça a perspectiva instrumental em diferentes âmbitos da vida social, entre os quais o educacional.

[...]

A partir dessa busca fundamental se faz urgente reconstruir a perspectiva crítica em Didática, âmbito em que se situa a proposta de Didática Fundamental. Essa é uma tarefa que recobra hoje novo significado e relevância político-pedagógica. (CANDAU, 1996, p. 6-7)

Consideramos a Didática Fundamental, num momento de “globalização” que é marcadamente desigual, uma resposta pertinente frente às questões étnicas, multiculturais, de gênero e tantas outras que povoam este nosso tempo.

Assim, chegamos ao ponto central de nossa discussão: a crença de que a atualidade e pertinência da Didática Fundamental e das propostas encetadas pelo documento final do seminário A Didática em Questão, 1982, podem ser justificadas, já que naquele momento eram uma resposta ao “tecnicismo” e agora – passados alguns anos – são respostas ao que consideramos “neotecnismo”, braço do neoliberalismo na educação, batizado de “Pedagogia da Qualidade Total”.

Essas discussões precisam ser ampliadas, com mais participação do professorado, buscando entender como as novas roupagens fazem surgir “velhas” ideias, já superadas teoricamente, considerando, ainda, que a questão da qualidade de ensino para todos sempre foi uma bandeira de luta do professorado engajado na busca de uma escola comprometida com a sua comunidade escolar.

## ATIVIDADES

Hoje privilegiamos o entendimento e os procedimentos da Didática frente aos discursos sedutores que embutem conceitos já superados teoricamente.

1. Você já havia parado para pensar na possibilidade apresentada pelo texto? Continue elaborando os aspectos que poderão ou não confirmar a tese do texto e discuta com seus colegas. Registre suas conclusões.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Relacione os aspectos defendidos como qualidade pela Pedagogia da Qualidade Total e a qualidade proposta pelas correntes progressistas. Discuta com seus colegas esses aspectos.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- Os questionamentos e as dúvidas provocados pelo texto precisam ser anotados e discutidos em grupo.

[illegible]

# Pedagogia da Qualidade Total:

## o neotecnicismo na educação – III

Nesta aula, abordaremos uma comparação entre a proposta da Pedagogia da Qualidade Total e a concepção tecnicista dentro de uma visão histórica, que nos permitirá explicitar melhor o conteúdo da atual proposta.

### Neotecnicismo: a lógica do mercado (re)acionada

A Pedagogia da Qualidade Total, extensão da política neoliberal na educação, tem suas origens nos Estados Unidos, em 1981, e é reflexo do conservadorismo que ganhou terreno na administração de Ronald Reagan.

A transformação do aluno em cliente, do diretor em gerente e do professor em gestor coloca a educação a serviço da lógica do mercado e, assim, “produtividade”, “eficiência”, “competitividade”, “qualidade” e “técnica” passam a ser postas como metas a serem alcançadas pela educação e sem as quais torna-se impossível salvar os sistemas educacionais da crise, pois “os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial” (SILVA; GENTILI, 1996, p. 17).

A Pedagogia da Qualidade Total, corroborando o exposto, tem relações estreitas com a Gerência de Qualidade Total, amplamente utilizada pelas empresas, denotando a sua subordinação aos ditames do mercado. Cabe ainda aduzir que mesmo tendo suas origens nos Estados Unidos, a Pedagogia da Qualidade Total, no nosso entender, poderia, sem maiores implicações, ser chamada de “Pedagogia do Sol Nascente”, tamanha a utilização do modelo adotado nas empresas japonesas como exemplo de produtividade e eficiência de gestão.

Mas após essa breve análise da gênese e dos pressupostos da Pedagogia da Qualidade Total, fica uma pergunta: por que a proposição dessa nova proposta pedagógica como um “Neotecnicismo”?

A fim de responder essa questão pretendemos, tendo como sustentação o contexto histórico brasileiro abordado na primeira parte dessa nossa discussão, estabelecer algumas comparações que poderão clarificar essa hipótese:

1. O **Tecnicismo** fez-se influente num período marcado pela exclusão política e pela arbitrariedade (modelo de Estado militar-tecnoburocrático) .

O **Neotecnicismo** aparece, também, num momento histórico de intensa opressão e desigualdade – talvez mais sutil e menos evidente (modelo de Estado neoliberal-economicista).

2. O **Tecnicismo** serviu-se da Teoria do Capital Humano para introjetar a ideia de retorno econômico, via investimento em educação, tão cara ao setor empresarial.

O **Neotecnicismo** utiliza a Teoria da Sociedade do Conhecimento (FRIGOTTO, 1997) que é, em síntese, a Teoria do Capital Humano revisitada num processo de “rejuvenescimento”, termo que tomamos emprestado de Coraggio (1992 *apud* FRIGOTTO, 1997, p. 41).

3. O **Tecnicismo** buscou atrelar o processo ensino-aprendizagem à economia, acionando a lógica de mercado (internacional).

O **Neotecnicismo** busca atrelar o processo ensino-aprendizagem à economia, (re)acionando a lógica do mercado (neoliberal-global).

4. O **Tecnicismo** trouxe “eficiência”, “produtividade”, “qualidade” e “técnica” como palavras centrais.

O **Neotecnicismo** reintroduziu essas mesmas palavras, porém associando-as à construção do “Ser humano total” (RAMOS, 1999), procurando evidenciar um tecnicismo de face mais humanizante.

5. O **Tecnicismo** propôs a solução dos problemas educacionais pela ciência num processo de “asepsia pedagógica”, substituindo a participação pela eficiência e a política pela técnica – inversão extremamente importante para um modelo de Estado antidemocrático.

O **Neotecnicismo** reaciona a eficiência unida à qualidade num discurso sedutor, no qual o correto gerenciamento conduz às soluções para os problemas da educação – proposição coerente para um modelo de Estado assentado na perspectiva neoliberal.

6. O **Tecnicismo** destacou o papel dos tecnocratas, dos economistas e dos técnicos na gestão do sistema educacional.

O **Neotecnicismo** destaca o papel do gerente (diretor), do gestor (professor) e do cliente (aluno), colocando também em evidência o “fornecedor” e o “executor” numa vertente acentuadamente tecnocrática.

7. O **Tecnicismo** teve no arcabouço legal um importante instrumento para a sua “oficialização” como política governamental, principalmente as Leis 5.692/71 e 5.540/68 – leis de reforma do ensino de 1.º e 2.º graus e do Ensino Superior.

O **Neotecnicismo** tem, também, no arcabouço legal, uma base para a sua tentativa de hegemonia no processo educacional. Cabe ressaltar, no entanto, que o cipoal legislativo dos anos 1980/1990, em comparação com a década de 1960, apresenta um caráter “parcial e fragmentário” (CUNHA, 1997), devido ao intenso fluxo de regulamentações que têm como ponto de partida a Lei 9.394/96 – a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Ambos propõem reformas que nem sempre significam uma transformação do quadro educacional. “Portanto, um dos primeiros desafios que se colocam quando nos defrontamos com o tema das reformas educativas é desmistificar o seu necessário caráter de novidade e de avanço” (CANDAUI, 1999, p. 32).

Após essa comparação sobre a tese de que a Pedagogia da Qualidade Total é, no nosso entendimento, um “Neotecnicismo” pelos pressupostos que (re)aciona, abordaremos como essa proposta pedagógica vem se materializando no Brasil.

A fim de explicitar, mesmo de forma sucinta, nosso ponto de vista sobre esse assunto, fomos buscar apoio em dois livros de Cosete Ramos, *Sala de Aula*

de *Qualidade Total* (1995) e *Pedagogia da Qualidade Total* (1999), sendo que a escolha desses se deu por dois motivos: a autora é uma das maiores divulgadoras dessa proposta no Brasil e, no passado, foi influência da tendência tecnicista.

## Pedagogia da Qualidade Total (o neotecnicismo): pacto, receita ou profissão de fé?

A análise, mesmo de maneira breve, dos livros de Cosete Ramos propiciam o desvelamento das propostas da Pedagogia da Qualidade Total, possibilitando a percepção da intrínseca relação dessa pedagogia com o tecnicismo, apresentando uma nova roupagem com a qual esse se veste sob o signo da “qualidade”.

A fim de organizar essa análise, utilizaremos exemplos retirados dos próprios livros e que confirmam os eixos contidos no título de nossas aulas e que estamos discutindo: Pacto, Receita e Profissão de Fé. Após as citações, faremos comentários sobre os paradigmas acionados pela Pedagogia da Qualidade Total e algumas observações pertinentes à bibliografia utilizada pela autora.

### Pacto

Em *Pedagogia da Qualidade Total*

Apelo às minhas irmãs e irmãos brasileiros.

Pacto da qualidade pela educação

Moção dos cidadãos brasileiros

[...]

imbuídos dos valores da cidadania e,

[...]

conclamamos os cidadãos bem-intencionados deste país para que juntem-se a nós pelo resgate da educação no Brasil!

[...]

sugiro que este documento, com o conjunto de assinaturas, seja enviado para o seguinte destino:

Presidente da República do Brasil [...] ( p. 11)

“O pacto da qualidade é o momento em que a comunidade escolar expressa uma vontade coletiva e decide fazer um acordo e uma aliança para construir um sonho” (RAMOS, 1999, p. 16).

#### ● Em *Sala de Aula de Qualidade Total*

O professor David Langford, da Mount Edgecumbe High School, Sitka, Alasca, relata que utilizava as primeiras semanas de aula para discutir e negociar com seus estudantes de 2.º grau o que é uma experiência de Qualidade, a partir do que eles aprendiam de forma muito mais efetiva. Depois de estabelecer, conjuntamente, o alvo, tanto docentes como discentes devem zelar pela “Constância de Propósitos” (RAMOS, 1995, p. 89).



## Receita

### ● *Em Pedagogia da Qualidade Total*

Não temos dúvida que você – LEITOR – irá concordar sobre a importância de visualizar a Escola como um sistema constituído de inúmeras atividades ou processos inter-relacionados que precisam ser bem gerenciados (caracterizados, avaliados e melhorados) a fim de que se possa, em termos globais, alcançar a Qualidade e a Produtividade desejadas do serviço educacional prestado pela Instituição. (RAMOS, 1999, p. 116)

### ● *Em Sala de Aula de Qualidade Total*

Uma conclusão

[...]

Somente substituindo os quatro paradigmas examinados, rompendo com os mitos que a mantém acorrentada ao passado, é possível construir a Escola de Qualidade Total: uma escola democrática, uma escola solidária, uma escola de sucesso para todos e uma escola focada no atendimento das necessidades, interesses e expectativas dos seus clientes. (RAMOS, 1995, p. 70).

## Profissão de fé

### ● *Em Pedagogia da Qualidade Total*

Exemplo (definição de doutrina)

A Universidade de Stamford, no Alabama, Estados Unidos da América, está aplicando a Gestão de Qualidade Total.

[...]

Nesse documento é apresentada a filosofia da Stamford University, que transcrevemos a seguir:

[...]

1. Queremos ser uma universidade da qual toda a comunidade universitária se orgulhe:

[...]

2. Queremos ser honestos:

– não exagerar na proclamação da nossa qualidade;

– não faltar com a verdade;

– pagar nossa contas, honrar nossos compromissos;

3. Queremos ter recursos:

[...]

4. Pretendemos ser melhores do que a média das instituições educacionais:

[...]

5. Queremos ser uma comunidade de amor:

[...]

6. Queremos manter um marketing agressivo [sic] da nossa universidade: [...]. (RAMOS, 1999, p. 19-20)

### ● *Em Sala de Aula de Qualidade Total*

Uma conclusão

[...]

“Começo eu, colocando a seguinte pergunta: o que você pode fazer para melhorar a Qualidade do Subsistema Sala de Aula que gerencia?

Agora é sua vez de responder. Espero que você responda o seguinte:

Posso melhorar o meu estilo de gestão! Posso melhorar as Relações Pedagógicas que mantenho com meus alunos! Posso melhorar as Estratégias de Aprendizagem e de Ensino que desenvolvo! Posso melhorar os Esquemas de Avaliação da Aprendizagem e do Ensino que utilizo! Afinal, a Qualidade começa comigo! A Qualidade está nas minhas mãos! (RAMOS, 1995, p. 168-169)

As citações longas, porém necessárias, revelam no pacto um acordo que paira acima de toda a conjuntura, como se tudo dependesse de um gesto de boa vontade; na receita, a fórmula mágica para a solução de todos os problemas que residem na gerência como se a mesma fosse descolada de determinadas condicionantes; e na profissão de fé, um credo fundamentalista como única possibilidade de salvação para a educação. Os três eixos estão imbricados na visão neoliberal que propõe um acordo entre os desiguais (para a manutenção da desigualdade), pois se considera o detentor absoluto da qualidade e, portanto, detentor das chaves para a resolução dos problemas, crendo que suas propostas constituem a síntese do que a humanidade precisa para ver novamente a “luz”.

O livro *Pedagogia da Qualidade Total* tem como objetivo explicitar as bases de sustentação da proposta (missão, catecismo ou filosofia) de qualidade total. Trabalha com os conceitos gerais de operacionalização da qualidade nos quais aborda o modelo de gestão para a educação de excelência; de paradigma de qualidade total no qual recupera as noções (oriundas do “tecnicismo”) de sistema/processo numa visão sistêmica; de ferramentas de qualidade que sugere uma série de instrumentos e técnicas para a solução de problemas.

O processo de ensino-aprendizagem dentro da perspectiva de qualidade total é o foco principal do livro *Sala de Aula de Qualidade Total*. A autora busca a substituição de alguns paradigmas como “Autoritarismo por Democracia” (dependendo de como se entende democracia), “Competição por Cooperação” (difícil de acreditar numa proposta neoliberal), “Fracasso por Sucesso” (de quantos?) e “Foco na escola por foco no cliente” (este, sim, declaradamente afinado com um projeto educacional que se coloca a reboque do mercado); além disso a autora aborda estratégias, esquemas de avaliação e aprendizagem para a construção de uma escola de qualidade.

Por fim, conforme já indicamos, comentaremos a bibliografia dos dois livros estudados, por entender que as referências utilizadas espelham a base teórica que dá suporte à proposta. A abordagem da bibliografia terá como foco a natureza das obras utilizadas, ou seja, a que campo de conhecimento se dirigia.

O livro *Pedagogia da Qualidade Total* conta com um total de 48 (quarenta e oito) itens nas referências bibliográficas, entre livros, revistas, artigos, textos e documentos, sendo que 20 (vinte) deles são voltados para as áreas de Economia e Administração de Empresas. A mesma ênfase atribuída a essas áreas do conhecimento ocorre na outra obra aqui analisada, *Sala de aula de qualidade total*, com 62 (sessenta e

dois) itens (livros, artigos e revistas); 13 (treze) estão dirigidos, preferencialmente, à Administração de Empresas e à Economia.

Quanto à análise, apenas superficial da bibliografia, devido aos limites deste trabalho, gostaríamos de tecer um breve comentário. É flagrante a utilização, nas duas obras, de um considerável número de livros que em tese se destinam a áreas distintas da educação – obras que analisam a qualidade nas empresas – ,com um destaque para as japonesas – e de uma grande quantidade de literatura norte-americana, que é o berço da Pedagogia da Qualidade Total.

Mas agora fica a seguinte questão: devemos negar a importância da qualidade, técnica e eficiência para o processo de ensino-aprendizagem porque fazem parte do ideário “tecnicista” reapropriado pelo “neotecnicismo”?

## Da Pedagogia da Qualidade Total à Pedagogia de Qualidade para todos

Entendemos que a “qualidade”, a “eficiência” e a “técnica” não podem ser abandonadas por qualquer educador que busque na sua postura e no seu fazer pedagógico uma transformação social. Tais elementos são imprescindíveis a uma educação que trabalhe para a igualdade num mundo onde ela é exceção, e não a regra.

Assim, é urgente tecer uma base teórica que seja o instrumento de combate a um discurso sedutor, e muitas vezes difícil de refutar, que apresenta a “qualidade”, de forma monopolística, como um patrimônio da Pedagogia da Qualidade Total e que a recusamos por incompreensão, atraso ou inveja.

Pensamos que devemos deixar claro que queremos “qualidade”, “técnica” e “eficiência”, mas não essas que estão colocadas numa nova roupagem, não essas que servem a uma lógica que não prioriza a igualdade no acesso à educação. Por isso, é necessário que explicitemos que desejamos *qualidade como sinônimo de igualdade; técnica como meio, e não tecnocracia como fim; eficiência que seja compromisso com a transformação social.*

Assim, entendemos que vivemos num tempo em que mais que tudo é necessária a “Didática da Resistência” aos discursos sedutores e vazios, à capa de pseudo-igualdade que encobre a continuidade do desigual, às propostas educacionais que a consideram um processo isolado e descontextualizado e por isso solicitam a neutralidade. É necessária resistência e não ingenuidade, pois “o mundo pode ser um texto, mas alguns grupos parecem ser capazes de escrever suas sentenças sobre nossas vidas com mais facilidade que outros” (APPLE, 1987, p. 202).

Nos tempos modernos não há mais espaço para buscarmos culpados para uma ação ineficiente, cada um de nós e cada grupo na escola é responsável pela opção que direciona a prática pedagógica! Ocupe seu espaço e torne-se responsável pelo seu trabalho.

## ATIVIDADES

Com essa aula, cremos que foram explicitadas as teses que indicam haver uma tentativa de reentrada da concepção tecnicista, agora chamada de neotecnicista, no processo educacional brasileiro.

1. Desenvolva uma nova discussão, fechando os pontos comparativos entre as tendências explicitadas.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

2. A escola inclusiva também prevê um ensino de qualidade a todos. Como você entende a diferença entre as duas propostas? Discuta essa questão com seu grupo e escreva as suas conclusões abaixo.

This image shows a single page from a notebook or ledger. It features ten horizontal blue lines spaced evenly apart, providing a guide for writing. The lines extend across the width of the page, leaving small margins at the top and bottom. There are no vertical lines, text, or other markings present on the page.

3. Anote os questionamentos e as dúvidas provocadas por esse texto e comente com seu grupo, em busca de enriquecimento.

[illegible]

# Inclusão social e as políticas de ação afirmativa

Nesta aula você vai poder refletir sobre as condições desiguais que vão determinar os fatores de exclusão social de milhões de brasileiros. Veremos que a legislação brasileira não permite nenhuma forma de discriminação ou preconceito. Em nível internacional, a Declaração de Salamanca preconiza uma educação inclusiva, que garanta a todos os portadores de qualquer tipo de necessidade educativa especial o direito a uma escolarização de qualidade.

A realidade de nossas cidades, porém, aponta para um alto índice de habitantes em condições de pobreza e desfavorecimento social. Isso tem gerado infindáveis discussões sobre a necessidade urgente de políticas de ação afirmativa, como é o caso da reserva de vagas nas universidades públicas.

## A Constituição da República Federativa do Brasil

No Brasil, os anos 1980 foram marcados pelas intensas discussões sobre a cidadania e a volta do país às condições democráticas, que os longos anos da ditadura militar haviam usurpado. Nesse cenário, tivemos promulgada, em 5 de outubro de 1988, a nova Constituição, chamada de “Constituição Cidadã” pelo Deputado Ulysses Guimarães, que foi o relator do projeto de lei que lhe deu origem.

A denominação de “Constituição Cidadã” se deve aos avanços na área social que a nossa Constituição apresenta em relação às outras que lhe antecederam. Em seu preâmbulo, assinado por todos os Deputados e Senadores da época, está escrito:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil.

Em coerência com esse preâmbulo, vemos que, em diferentes artigos, a igualdade e os direitos sociais e individuais estão garantidos. A dignidade da pessoa humana é um dos fundamentos inseridos logo no primeiro artigo do texto legal. O artigo 3.º coloca como objetivos fundamentais de nossa República:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Outros artigos da Constituição de 1988 reforçam esses objetivos e reafirmam a prevalência dos direitos humanos, o repúdio ao terrorismo e ao racismo, a liberdade de manifestação do pensamento e a igualdade social. O artigo 5.º, especialmente, vai sintetizar essas determinações legais, ao afirmar que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”.

## A Declaração de Salamanca

A Declaração de Salamanca foi o documento resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca – Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994, promovida pela Unesco, da qual o Brasil foi um dos signatários. Nesse documento foram lançados os princípios fundamentais da Educação Inclusiva.

Nessa Conferência Mundial estavam representados 88 países e 25 organizações internacionais que, em assembleia, reafirmaram o compromisso para com a Educação para Todos – assinado na Conferência de Jomtien, realizada em 1990 – reconhecendo a necessidade e a urgência do “providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino”.

As nações representadas no encontro de Salamanca atribuíram alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais “no sentido de se tornarem aptas a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais”, declarando que todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças “independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, inclusive crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais”, e crianças de outros grupos marginalizados.

A Declaração de Salamanca reconhece em seu texto os diferentes desafios aos sistemas escolares, o que não deve desestimulá-los a buscar formas de educar as crianças, os jovens e os adultos de forma bem-sucedida, incluindo aqueles que possuam desvantagens severas, seja de ordem física, mental ou social. No campo da educação, isso implica no desenvolvimento de estratégias que promovam a equalização de oportunidades.

As últimas décadas do século XX se caracterizaram, em termos sociais, pela busca de tendências políticas que promovessem a integração, a participação e o combate à exclusão. “Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos” (Declaração de Salamanca).

Um dos princípios fundamentais da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. A escola deve reconhecer e atender às necessidades diversas de seus alunos, comprometida com os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Só assim haverá a possibilidade de se assegurar uma educação de qualidade a todos.

As propostas curriculares, os arranjos organizacionais, as estratégias de ensino, a utilização de recursos e as parcerias com grupos da comunidade deverão promover a adequação e a continuidade das ações voltadas ao permanente apoio às necessidades especiais encontradas na comunidade escolar.

Pelo que você leu até agora, deve ter verificado que, nesse contexto, os gestores escolares têm uma responsabilidade especial a fim de promover atitudes



positivas por meio da comunidade escolar, organizando a cooperação entre professores de classe e pessoal de apoio. Cada escola é coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante, dividindo a responsabilidade pela educação dos alunos que demandam atenção especial.

## A avaliação da educação no Brasil

Nos últimos anos, houve várias mudanças no sistema educacional do Brasil, entre elas a definição das diretrizes e dos parâmetros curriculares nacionais, sendo a maioria justificada ou concebida com base em diagnósticos elaborados por organismos internacionais, como o Banco Mundial.

Com relação à avaliação, o Sistema Nacional de Avaliação da Escola Básica (Saeb), criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), do Ministério da Educação, vem sendo realizado desde 1995, por meio de ciclos de avaliação nacionais e tem levantado dados que revelam o diagnóstico da educação brasileira.

Em 2001, o Saeb avaliou, em todo o Brasil, o desempenho de alunos da 4.<sup>a</sup> e da 8.<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental e da 3.<sup>o</sup> série do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. Como em outros anos, o Saeb utilizou, em 2001, dois instrumentos: provas, para avaliar os conhecimentos, e questionários, por meio dos quais são coletadas informações sobre os alunos, turmas, professores, diretores e suas escolas (BONFIM, 2003).

Os dados globais do Saeb mostraram um desempenho classificado como muito crítico, tanto em Língua Portuguesa (59%) quanto em Matemática (52,3%), da população escolarizada que participou dos testes. Trouxeram ainda indicações que apontam para algumas causas da exclusão escolar, e, conseqüentemente, para a não inclusão social de milhões de crianças e jovens brasileiros:

- Mais da metade dos estudantes que tiveram desempenho muito crítico moram na região Nordeste, onde se concentram 72% do total de municípios com maior exclusão social no Brasil e onde está a menor renda *per capita* do país.
- Apenas 45,5% dos alunos matriculados em escolas públicas têm acesso à biblioteca no próprio estabelecimento de ensino. No caso da escola particular, esse percentual sobe para 86,6%.
- A exclusão digital é mais intensa nas escolas públicas. Apenas 6,4% delas têm acesso à internet, enquanto que nas escolas particulares esse percentual é de 50,6%.
- Os alunos com desempenho *muito crítico* apresentam uma alta taxa de distorção idade-série: 58% deles estão acima da idade considerada adequada para a 4.<sup>a</sup> série, que é de 10 anos. Dos estudantes com desempenho *adequado*, apenas 11% apresentam distorção idade/série.
- O percentual de alunos com desempenho *muito crítico* que trabalha é de 30%, enquanto que desempenho *adequado*, esse percentual cai para apenas 4% (BONFIM, 2003).

Quando analisamos os dados obtidos nas pesquisas do Saeb, comprovamos como a escola pública brasileira tem concorrido para a exclusão social. As escolas com maiores índices de reprovação e de abandono, portanto as menos produtivas, são aquelas localizadas nas regiões mais pobres, com um alto número de crianças que já trabalham, com menos equipamentos e recursos didáticos e com os professores menos preparados, concorrendo, assim, para o aumento da exclusão social de seus alunos.

Outra pesquisa realizada pelo Inep, em 2003 – Mapa do analfabetismo no Brasil –, comprova o cenário da exclusão social em que nosso país está mergulhando. A taxa de analfabetismo absoluto, em 2001, era de 12,4% da população brasileira, sendo que desses, os maiores índices estão entre os negros e pardos (16,6%), os de renda familiar mais baixa (28,9%), os residentes nas áreas rurais (28,7%), e ainda os que se concentram nas cidades da região Nordeste (24,3%).

Como você pode concluir, o desempenho escolar dos alunos está associado a diversos fatores. Com isso, é possível observar que, embora as pesquisas apontem para uma relação direta de escolaridade e sucesso social, a escola brasileira não tem contribuído para reduzir a exclusão a que estão, *a priori*, submetidos tantos brasileiros.

## Políticas de ação afirmativa: a questão das cotas nas universidades

Você já ouviu falar ou já leu sobre ação afirmativa? Se sua resposta foi positiva, então você já sabe que ação afirmativa é o conjunto de políticas públicas e privadas de combate a todas as formas de discriminação: de deficiências físicas e mentais, de raça, de gênero, de origem nacional, de religião e outras, que variam de cultura para cultura.

A Constituição de 88, no artigo 5.º, à qual já nos referimos, e que estabelece os direitos e deveres individuais e coletivos, é clara quando aborda a questão da discriminação e do racismo. O inciso XLI afirma que “a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais”, e o inciso XLII completa: “a prática do racismo constituirá crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”.

Entretanto, não basta a letra da lei para que as discriminações não ocorram. Elas têm caráter cultural, muitas vezes se manifestando de forma inconsciente. As ações afirmativas têm, além do papel de combater essas atitudes, o dever de promover o desenvolvimento da consciência crítica para que a cidadania possa ser exercida em toda a sua plenitude.

As ações afirmativas são bastante conhecidas nos Estados Unidos da América, onde, pelo menos há 40 anos, elas são alvo de debates e de lutas políticas. Várias universidades americanas reservam vagas para as minorias negras, hispânicas e indígenas. O sistema de cotas não é obrigatório, e sim recomendável.

Lá, “os defensores da ação afirmativa consideram-se vitoriosos porque se criou uma jurisprudência e as universidades contrárias à adoção dessas políticas, como a da Califórnia e a de Washington, terão que rever suas diretrizes” (MELLO, 2003, p. 68).

No Brasil, o assunto é recente. O senador José Sarney apresentou um projeto de lei que pretende instituir, em todo o país, cotas nas universidades e nos concursos públicos, sendo que nestes os portadores de deficiências físicas já têm garantida uma parcela de vagas. A Secretaria Especial para a Promoção da Igualdade Racial, por intermédio de sua ministra Matilde Ribeiro, tem promovido debates e trocas de experiências entre os reitores das universidades públicas dos estados do Rio de Janeiro e da Bahia, que já implementaram o sistema de cotas, e os das universidades de Brasília e Mato Grosso do Sul, que estão no mesmo processo de implementação de reservas de vagas.

As políticas de ação afirmativa que têm sido alvo de mais reportagens e debates são estas que reservam cotas de vagas nas universidades públicas aos negros, pardos e oriundos de escolas públicas, como é o caso da Universidade do estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), que desde o ano 2000, pioneiramente, implementaram essa política de ação afirmativa, após o sancionamento das leis que regem essa reserva de vagas pelo Governo do Estado.

No caso das duas universidades públicas do estado do Rio de Janeiro, a apresentação de um primeiro projeto de lei, oriundo do Poder Executivo, reservando 50% das vagas do vestibular para cada curso aos oriundos de escolas públicas, gerou debates sobre o assunto. Após várias reuniões de professores com a participação da comunidade e deputados de diferentes partidos, a UERJ apresentou um parecer substanciado, no qual eram apresentadas críticas ao projeto, baseadas em critérios acadêmicos e jurídicos, incluindo sugestões e alternativas possíveis para que os alunos da rede pública de Ensino Fundamental e Médio pudessem apresentar melhores resultados no vestibular de todos os cursos, uma vez que, na matrícula geral dos cursos, o total de oriundos da rede pública matriculados na UERJ já correspondia a 40,4% dos matriculados na Universidade.

Apesar disso, a Assembleia Legislativa do estado do Rio do Janeiro (Alerj) aprovou o projeto por unanimidade e, em 28 de dezembro de 2000, o governador sancionou a Lei 3.524, que dispunha sobre os critérios de seleção e admissão dos alunos da rede pública estadual nas universidades públicas estaduais, sem incorporar as sugestões e críticas encaminhadas pela UERJ.

No ano seguinte, em 2001, uma outra lei, também sancionada pela Alerj, determinou reserva de 40% das vagas de cada curso para estudantes autodeclarados negros ou pardos das universidades estaduais – UERJ e UENF. Outra lei, reservando 10% de vagas para deficientes físicos, não chegou a ser implementada, pois sua aprovação se deu após o início do processo de vestibular.

A reserva de vagas, para estudantes oriundos de escolas públicas e para autodeclarados negros e pardos, foi implantada em 2003. A cota de 40% para negros

e pardos foi aplicada, primeiramente, dentro do percentual dos alunos oriundos de escolas públicas.

No início deste ano, após a realização do primeiro vestibular utilizando esse sistema e divulgados os resultados, a polêmica foi instaurada em vários níveis. A sobreposição das leis ocasionou distorções em alguns cursos, gerando uma reserva real de mais de 60%, somadas as duas cotas. Sendo assim, embora as notas menores tenham sido obtidas por candidatos oriundos de escolas públicas, a reserva para negros e pardos tem motivado maior debate. No âmbito jurídico, essas questões se manifestaram por meio de mais de uma centena de liminares contestando o resultado do vestibular. (UERJ, 2003).

O Supremo Tribunal de Justiça está em processo de análise de constitucionalidade das leis estaduais que estabeleceram o sistema de cotas, devido a mais de 300 processos abertos contra esse regime.

Enquanto isso, a grande preocupação das duas universidades – UERJ e UENF – é com a permanência dos alunos que ingressaram pelo sistema de cotas, pois, oriundos em sua grande maioria de famílias de baixa renda, será bastante difícil para eles manterem-se na universidade, principalmente nos cursos que demandam uma dedicação em horário integral ou a aquisição de livros e materiais de alto custo. A proposta de um Programa de Apoio ao Estudante para os que têm renda familiar até cinco salários mínimos, para uma ajuda de transporte, alimentação e aquisição de material de estudo, ainda está dependendo de aprovação na Assembleia Legislativa.

Uma outra lei, que, caso seja aprovada pelos deputados estaduais e sancionada pela governadora do estado, substituirá as atuais, tenta equilibrar os problemas causados pela precipitação das anteriores. Pela nova legislação, o sistema de cotas reservará 20% das vagas de cada curso para os oriundos das escolas públicas, 20% para os autodeclarados negros e 5% para portadores de deficiência e para as minorias étnicas. A inclusão de autodeclarados pardos mostrou-se muito polêmica e de caráter muito duvidoso.

Na verdade, o que se tenta, por meio das políticas de ação afirmativa é corrigir erros históricos e sociais enraizados na população. Obviamente, não será somente implantando o sistema de cotas nas universidades que acabaremos com a injustiça social representada pelo racismo, pela intolerância e pela marginalização de tantos brasileiros. O sistema de cotas nas universidades é apenas um paliativo para um problema social mais grave: a exclusão da população mais carente. Com isso, acreditamos que se não forem feitos grandes investimentos em uma escola básica de qualidade, na qual a educação inclusiva seja o eixo condutor de todas as práticas pedagógicas, poderemos estar concorrendo para a deterioração da universidade pública, como já ocorreu com a educação básica.

O mito da democracia racial, de que não há racismo no Brasil, cai por terra quando analisamos os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que aponta, entre outros dados, que dos 10% mais pobres do país, 70% são negros ou pardos.

O debate sobre as vagas nas universidades públicas abriga apenas um patamar da questão racial. O que a sociedade brasileira deve se perguntar é como sanar essa doença instalada

na coluna vertebral do país. O Brasil, o último país a abolir a escravidão no mundo e o segundo maior em população negra (depois da Nigéria), começa a colocar em prática suas políticas de inclusão e a sociedade discute essa implementação. (MELLO, 2003, p.68)

Nesta aula você teve a oportunidade de refletir sobre as injustiças econômico-sociais que levam milhões de brasileiros à exclusão da sociedade e sobre o papel importante que a escola tem nesse processo de inclusão de tantas crianças, jovens e adultos que demandam por uma comunidade justa e democrática que aponte para um futuro de paz e desenvolvimento para toda a nação.

Leia a seguir a matéria publicada no jornal americano *The New York Times*, do dia 7 de abril de 2003, sob o título “Cotas raciais esquentam opiniões em país multirracial”, de autoria do jornalista Larry Rother.

RIO DE JANEIRO, Brasil – O governo brasileiro, em resposta às exigências de melhoria das condições da população negra, começou a impor cotas raciais para o funcionalismo público, contratações e admissões nas universidades. Mas isso provocou um amargo debate em um país que tradicionalmente se orgulha de ser uma “democracia racial” harmoniosa.

O campo de batalha inicial envolve duas universidades públicas daqui, que aceitaram uma classe de calouros composta de 40% de negros. Como nos Estados Unidos, estudantes brancos que não foram admitidos, apesar de apresentarem melhores notas no vestibular, contestaram a decisão das universidades na Justiça. Eles argumentam que lhes está sendo negada a “igualdade de acesso ao ensino” garantida pela Constituição do Brasil de 1988.

Defensores de direitos civis deste país de 175 milhões, que possui a maior população negra de qualquer país fora da África, previram que o debate aumentará ainda mais com o amplo estatuto de igualdade racial que atualmente está tramitando no Congresso. Tal projeto de lei, apoiado pelo governo de esquerda que assumiu o poder em 1.º de janeiro, tornará as cotas raciais obrigatórias em todos os níveis de governo, e as exigirá até mesmo na escolha de elenco para programas de televisão e comerciais.

“Essa política é absolutamente correta em termos filosóficos e éticos”, disse o ministro da Justiça, Márcio Thomaz Bastos, em uma coletiva de imprensa com repórteres estrangeiros, realizada aqui, nesta semana. “Eu não tenho dúvida disso. Afinal, este país tem uma enorme dívida devido à injustiça que foi a escravidão”.

Como subproduto do debate, os brasileiros também estão sendo forçados a definir quem é negro, um processo que consideram confuso e estranho. Mais de 300 termos são usados para designar cor de pele – desde de “crioulo” para pele escura até “brancarão” para pele mais clara – em um país onde relacionamentos inter-raciais são a norma, e não a exceção. Como resultado, categorias raciais nunca foram definidas como foram em países mais segregados.

A admissão na faculdade no Brasil é altamente competitiva, com mais candidatos do que vagas disponíveis, especialmente para as prestigiadas universidades públicas, e se baseia em um sistema onde o que vale é a pontuação no vestibular. Dos 1,4 milhões de estudantes aceitos em universidades no Brasil a cada ano, apenas 3% se identificam como negros, e apenas 18% vêm de escolas públicas, onde estudam a maioria dos negros brasileiros.

Devido à disputa em torno das admissões na universidade, o Supremo Tribunal daqui foi requisitado a julgar a constitucionalidade das cotas raciais, e ele indicou que o fará em breve. Como o próprio presidente do Supremo Tribunal Federal impôs uma cota de

contratação para funcionários no ano passado, defensores de direitos civis estão esperando uma decisão favorável, que dizem que poderá ter um impacto semelhante ao da decisão *Brown versus* Junta de Ensino nos Estados Unidos, que colocou um fim à segregação nas escolas públicas.

“Esse é um momento histórico, e o Supremo tem uma oportunidade histórica de desfazer a terrível injustiça que foi cometida em 1888”, quando a escravidão foi legalmente abolida, mas nenhum apoio governamental foi fornecido para os negros recém-libertados, disse Zulu Araújo, diretor da Fundação Palmares, uma agência do governo que cuida dos interesses dos negros brasileiros.

Alguns opositores das cotas raciais também argumentam que o racismo não é uma característica da sociedade brasileira, e que as condições para os negros melhorarão à medida que a pobreza for gradualmente eliminada. Mas defensores de direitos civis apontam para estatísticas que mostram que os brancos brasileiros ganham mais, vivem mais, recebem mais educação e são menos propensos a serem presos do que os cidadãos negros.

“Isso não é apenas um problema social”, disse José Vicente, um advogado e sociólogo em São Paulo que é presidente da Afrobras, um grupo de defesa dos negros. “Nós temos que reconhecer que esta é uma sociedade racista e que as pessoas com pele escura têm sido sistematicamente excluídas de espaço nessa sociedade por mais de 400 anos”.

Segundo o novo sistema de admissões no Ensino Superior adotado aqui, todos os candidatos que se declararem de “descendência africana” nos formulários de admissão serão considerados negros e receberão tratamento preferencial.

Entre os defensores das cotas, a simpatia do governo pela posição deles está estimulando um debate paralelo sobre que percentual deve ser reservado aos negros. Segundo números do censo, cerca de 45% dos brasileiros, ou quase 79 milhões de pessoas, se consideram negros ou “pardos”, uma designação ampla, deliberadamente vaga, que pode ser aplicada tanto para aqueles que possuem mistura de raças como para os de descendência indígena.

## ATIVIDADES

O texto que você acabou de ler trata de um assunto novo, que divide opiniões. Para a organização de uma escola inclusiva, serão necessárias várias discussões, no sentido de se buscar mecanismos que efetivamente oportunizem a todos um ensino de qualidade.

1. Você já conhecia o “sistema de cotas”? Discuta com os seus colegas essa estratégia que está sendo utilizada no Rio de Janeiro e coloque as conclusões abaixo.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

2. Anote as questões que você gostaria de ver contempladas como estratégias de inclusão e apresente a seus colegas.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Os questionamentos e as dúvidas que o texto lhe produziram devem ser anotados e discutidos com o seu grupo.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



[illegible]

# A Educação pelos Fundos: do subsídio literário ao Fundo de Valorização do Magistério

O presente texto tem, mesmo de maneira introdutória, o objetivo de analisar políticas públicas de recursos financeiros voltados para a educação que permearam alguns momentos da história do nosso país. A legislação, alvo central de nossa busca por permitir a utilização dos valores proclamados e valores reais para a análise, mostrou-se bastante extensa. Porém, a limitação de espaço e tempo impôs não só a delimitação do objeto a ser apresentado, bem como a difícil tarefa de optar por legislações mais marcantes que nos serviriam de sustentáculo para a tentativa de deslindar uma questão que considerávamos fundamental: a criação formal de tais recursos se consubstanciou numa prática que efetivamente contribuiu para a melhoria da educação?

Assim, a missão de responder a pergunta anterior fez com que optássemos pela análise dos fundos criados, em diferentes momentos históricos, para o gerenciamento da educação. Tal opção nos levou a analisar o Subsídio Literário (1772), primeiro fundo criado pela Metrópole para o pagamento de salário dos professores da Colônia; a Constituição de 1934, a primeira a dar peso constitucional a um fundo educacional, e, por fim, a Lei 9.424 de 1996 que cria o Fundo de Valorização do Magistério no bojo de uma série de reformas da Legislação Educacional.

## O “Fundo” da educação colonial e imperial: “subsídio literário”

A análise de Subsídio Literário, ordenação real de 1772, impele, mesmo de forma sucinta, uma digressão histórica aos fatos que pontuaram a “Política de Educação” no Brasil-Colônia e os seus corolários que marcaram profundamente todo processo educacional que estaria por vir.

A Companhia de Jesus, fundada em 1534, sendo um abraço “armado” com o evangelho, é um importante instrumento da Reforma Católica do século XVI, que aporta em terras brasileiras em 1549. A chegada dos jesuítas é a pedra inaugural, das tantas que erguemos e não demos continuidade, da história da educação no Brasil.

Os jesuítas, não obstante as críticas procedentes ao seu trabalho, foram praticamente durante 210 anos (1549-1759) os únicos educadores no Brasil, reflexo da influência da Igreja Católica na corte portuguesa e, sobretudo, expressão da política traçada para a Colônia com base na usurpação de riquezas com pouco ou nenhum investimento.

A primeira metade do século XVII traduz o auge da obra jesuítica no Brasil, no qual a Companhia desfrutava de posição invejável. O mesmo, porém, não acontecia na Europa. Os ataques aos jesuítas eram cada vez mais intensos e assinalavam o profundo descontentamento com os seus métodos de ensino e sua ingerência nos negócios do Estado, tanto na área política quanto na econômica. Pesava, assim, a acusação de que a Companhia de Jesus estaria se desviando dos seus objetivos fundacionais,

acrescentando-se a esse fato o sentimento de profundo atraso intelectual de Portugal frente às outras monarquias europeias, gerando o início de uma crise econômica.

Em 1759, no reinado de D. José I, o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas do reino e de todos os territórios de Portugal, iniciando o primeiro “desmonte” educacional, entre tantos que iríamos testemunhar. Mas, como preencher o espaço deixado pelos jesuítas? O que fazer para superar a situação de estagnação educacional? Como criar um novo sistema educacional para a Colônia?

A resposta a todas essas questões veio no Alvará de 28 de julho de 1759, com a primeira de uma série de medidas intervencionistas, incoerentes e fragmentárias de “alma” longa até os dias de hoje na Educação Brasileira. O Alvará instituiu as aulas de gramática latina, de grego e de retórica, assim como criou o cargo de “Diretor de Estudos” para a fiscalização do ensino, sendo o órgão sediado em Portugal. Na verdade, a fiscalização só ocorreria nos idos de 1799, ou seja, 40 anos depois, já no apagar das “luzes” (que “luzes”?) do século XVIII, nas terras em que havia um povo que podia esperar.

O ano de 1772, 13 anos após o Alvará de 1759, indícios apontam para o “despertar” da Metrópole com relação à situação educacional da Colônia. Desse modo, é criado o Subsídio Literário, imposto que tinha como base de arrecadação a taxa da venda de produtos como carne, bebidas e outros na Colônia. O valor arrecadado teria como destino a manutenção do ensino primário e médio, incluindo os salários dos professores. Essa definição corrobora nossa posição de ter sido o Subsídio Literário, resguardadas algumas diferenças e por óbvias semelhanças, o primeiro “Fundo” dirigido, exclusivamente, à educação nessas terras.

A desorganização, as conhecidas “dificuldades” de arrecadação, de fiscalização, os testemunhos documentados sobre o caos educacional instalado e as correspondências trocadas entre a Metrópole e a Colônia nos permitem asseverar o fracasso desse “Fundo” que gerou a primeira expectativa de melhora das condições educacionais, mas que acabou destruindo os sonhos (eternos) de usuários e educadores.

A correspondência trocada entre reis e vice-reis, em diferentes momentos, explicita de forma clara a baixa arrecadação e a falta de controle sobre o Subsídio. Entre tantas correspondências pesquisadas, duas merecem ser destacadas. A primeira data de 23 de setembro de 1798 e solicitava o montante de arrecadação do subsídio nos anos de 1796 e 1797 e o número de professores, bem como a importância devida a cada um, e a segunda correspondência oriunda do vice-rei e destinada ao rei, em 16 de abril de 1800, comunica a averiguação do rendimento dos últimos 20 anos do Subsídio Literário a fim de encontrar o verdadeiro rendimento em cada uma das Câmaras Provinciais.

As Aulas Régias, frutos da arrecadação do Subsídio Literário, só existiram nas cidades e vilas mais importantes, mesmo assim de forma desorganizada, resultando numa má remuneração aos professores que eram pouco considerados pela sociedade devido, em grande parte, à sua péssima preparação para o trabalho educativo.

O advento do Império não eliminou a existência do Subsídio Literário, conforme atestado por um decreto de 26 de julho de 1827, que mandava suprir com as

rendas gerais o que faltasse no Subsídio Literário para o pagamento de professores das primeiras letras e gramática latina.

Por fim, cabe destacar, quanto aos recursos financeiros, que a Lei de 15 de outubro de 1827 (de onde emana o “dia do mestre”), elaborada por um parlamento brasileiro, aponta para a criação de escolas de “primeiras letras” nas cidades e vilas mais populosas, estabelecendo um currículo para essas escolas e fixa os ordenados dos professores entre 200\$000 (duzentos mil-réis) e 500\$000 (quinhentos mil-réis) – salários irrisórios – que contribuíram muito para o fracasso da referida lei. Confirma esse fato o relatório do Visconde de Macaé, então Ministro do Império, em 1848, que apontava entre quatro causas do fracasso da Instrução Pública o descontentamento do professorado, face à falta de recompensa pecuniária suficiente, como uma das mais significativas.

Mais uma vez, a educação sai pela porta do “fundos” na Colônia e no Império, mas ainda restava a esperança na República, nos valores proclamados da jovem Pátria e em “Fundos” que nos abrissem as portas da frente da História e que colocassem a Nação no rol dos países desenvolvidos.

Mas os acontecimentos nos reservariam surpresas, pois estávamos num país em que havia um povo que, ainda, podia esperar.

## A Constituição de 1934 e o primeiro “Fundo” educacional da República

A Constituição de 1934, primeira gestada após a Revolução de 1930, pioneira da Era Vargas é a primeira que contempla em seus artigos a formação de um “Fundo” para a educação.

Porém, antes de analisar os artigos constantes desse instrumento legal devemos tecer comentários sobre a Constituição de 1891 e a Revisão Constitucional de 1926, tentando abordar as questões referentes a recursos financeiros presentes nesses documentos.

A Constituição de 1891 teve um caráter Liberal-Federativo – já de “Estado Mínimo” – não contemplando qualquer recurso específico para a educação. A instrução pública primária ficou sob a responsabilidade dos estados e municípios; o ensino secundário com os estados, havendo alguma possibilidade de ser mantido pela União ou pela iniciativa privada; e o Ensino Superior a cargo da União. Evidentemente, o peso maior dos recursos financeiros caberia aos estados e municípios na rede de sustentação das escolas de primeiras letras, embora a nossa primeira Constituição da República propusesse a gratuidade educacional, mas não a obrigatoriedade.

A Revisão Constitucional de 1926 legitimou a intervenção do Estado nas questões educacionais e deu origem a Comissão de Legislação Social da Câmara, prova de um rompimento com a postura liberal da Constituição de 1891. Durante as discussões dos constituintes para a elaboração dessa revisão surgiu a proposta,

não aprovada, de criação de um “fundo nacional de educação”. Proposta que seria vitoriosa no trabalho constituinte da Carta de 1934.

A Revolução de 1930, o Manifesto dos Pioneiros de 1932, a 5.<sup>a</sup> Conferência Nacional da Associação Brasileira de Educação (ABE) de 1933 e todas as propostas do ingresso do país na modernidade foram o pano de fundo para a escritura da Constituição de 1934. Entre os assuntos de destaque no processo de embate das ideias constituintes, vale ressaltar a questão dos recursos financeiros e a aplicação desses recursos na educação, sendo a Constituição de 1934 a pioneira em apresentar percentuais de gastos públicos com a educação (art. 156), além de prover a criação de “Fundos Especiais” de Educação (art. 157).

Os “Fundos” explicitados no parágrafo anterior eram compostos pelos patrimônios territoriais, pelas sobras de dotações orçamentárias, pelas doações, pelas percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e quaisquer outros recursos financeiros constituídos na União, nos estados e nos municípios e que só podiam ser aplicados em obras educativas determinadas em lei.

Porém, não tivemos o tempo necessário para conhecer o “sonho-real”, consubstanciado substantivado, pois o advento do Estado Novo ceifou a vida da Constituição de 1934, três anos após a sua promulgação.

A Carta de 1937 suspendeu os índices orçamentários, mas a essência das verbas vinculadas para a educação fora tão forte que a Política Educacional Estadonovista criou em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário que, inicialmente, estabeleceu o comprometimento de recursos financeiros dos estados e municípios, possibilitando aos mesmos obter a cooperação financeira da União, nos limites dos recursos do “Fundo”. Porém, devido ao perfil autoritário do regime, não conhecemos com exatidão os resultados obtidos por esse “Fundo”.

A Constituição de 1946, num período democrático, recolocou no artigo 169 a questão dos índices orçamentários para os gastos com a educação pela União, estados e municípios, mas a Assembleia Constituinte não reiterou a criação de “Fundos Especiais” para a educação por entender que tal normatização deveria constar de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que só seria aprovada em 1961.

A Lei 4.024 de 1961, a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trouxe em seu corpo a criação de “Fundos de Ensino” que, por força do arbítrio e do rolo compressor do Governo Militar de 1964, deixariam de constar nos orçamentos da União após a aprovação da Constituição de 1967.

A única verba específica para educação teria sua origem na Lei 4.440 de 1964 que estabeleceu o Salário-Educação (hoje, MP 1607-20 já na sua 19.<sup>a</sup> reedição). Tal verba, entretanto, viveria ao sabor do processo de arrecadação e da inexistência de índices mínimos de aplicação e controle por parte da sociedade civil, característica marcante desse período.

Novamente, assistimos ao quase total perecimento da vinculação orçamentária e dos fundos educacionais, pois a Emenda Constitucional de 1969, preservaria a vinculação apenas para os municípios (20% da receita tributária). A vinculação geral, incluindo a União e os estados, foi reintegrada ao texto cons-

titucional somente em 1983 (Emenda Calmon). Mesmo assim, dois anos ainda foram necessários para a sua regulamentação, causando portanto, um período de 17 anos sem quaisquer exigências mínimas para a utilização de recursos financeiros na educação nacional.

Dessa forma, foi necessário vislumbrar dias e noites melhores num tempo mais democrático. Todavia, estávamos num país em que havia um povo que, por força das baionetas, foi obrigado a esperar.

## A Lei 9.424/96 e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

Após o término do regime, “Guardião da Ordem”, na gestão militar-tecnoburocrata, assistimos ao processo de “transição democrática”, para alguns “transação democrática”, e o renascer das expectativas em todos os campos. Tempo da luta pelas eleições diretas, da Constituinte como nascedouro de uma nova Constituição (Constituição Cidadã) e da possibilidade de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Enfim, algumas metas foram alcançadas, mas nem sempre solidificadas, e para completar o quadro, parafraseando Marx e Engels, um espectro rondava o mundo: o espectro do neoliberalismo.

Assim, assistimos aos resultados das primeiras eleições presidenciais diretas e aos grupos de poder que se apresentavam para o jogo. Vimos os primeiros golpes nos direitos contemplados na Constituição já bem menos cidadã e percebemos a educação, que pensamos, escrevemos e discutimos, ser ultrapassada, fora das regras do jogo, por uma outra gestada em gabinetes.

A onda Neoliberal que, a partir de 1994, começou de forma mais “organizada” a desmontar o Estado teve como um dos seus maiores objetivos o ataque à legislação. Uma fúria legiferante que, principalmente no campo educacional, fez soar canhões da destruição contra os projetos populares, convocou todos os “operários” para a (re)construção da nova ordem (trans)nacional.

O financiamento do Ensino Fundamental foi o principal alvo da política educacional do governo federal, tendo o MEC trabalhado na elaboração da Emenda Constitucional 14, de 1996, que funcionou, também, como um dispositivo de regulamentação dos artigos 74, 75 e 76 da Lei 9.394/96 e que introduziu, ainda, o novo “Fundo” consubstanciado na Lei 9.424/96 que foi, posteriormente, regulamentado pelo decreto 2.264, de 27 de junho de 1997.

O Fundo de Valorização do Magistério, alardeado por muitos como a salvação da Educação Nacional e da dignidade dos professores, gerou e vem gerando grandes expectativas em relação à sua aplicação. Porém, nesse momento, consideramos qualquer análise mais apurada sobre os resultados do “Fundo” – mesmo após sete anos – precipitada. Tal aspecto, todavia, não nos impede de construir alguns questionamentos a respeito da estrutura do “Fundo” e sobre outros recursos financeiros.

O custo-aluno de R\$300,00 (trezentos reais), arbitrado para o ano de 1997, foi correto com índice inicial<sup>1</sup>? O piso salarial mínimo de R\$300,00 para os professores significa o resgate da dignidade? O governo federal conseguirá o mínimo de controle em relação aos repasses do Fundo? Haverá punição para as prefeituras e estados que não utilizarem corretamente o Fundo? O Fundo de Estabilização Fiscal (FEF) continuará retendo recursos destinados à educação? E os contratos temporários de trabalho não diminuirão a contribuição ao salário-educação?

## Conclusão

O caráter introdutório, aventado no início desta nossa aula, não pode ser um impeditivo para que – embora preliminarmente – estabeleçamos algumas considerações a respeito do questionamento proposto.

A criação formal, via documentos legais, de recursos financeiros para a educação, principalmente num país em que os governos sofrem de uma volúpia legiferante, não significou uma melhoria efetiva da mesma.

Essa análise revela um ponto, de certa forma já anunciado, e que consideramos crucial: a simples existência de uma lei ou proposição de um conjunto de reformas e a exatidão de seus valores ou objetivos proclamados não garantem a sua implementação por serem momentos distintos. A diferenciação exige, assim, a participação e a avaliação dos usuários, sendo esse um fato raro, por diversas razões, na história do nosso país.

Cabe, ainda, ressaltar que em alguns momentos as vicissitudes pelas quais passaram os recursos financeiros para a educação impossibilitaram um tempo suficiente para a sua execução e posterior avaliação do seu impacto na prática educacional.

A opção por estudar os “Fundos” da educação não significava a aposta na solução de todos os problemas via verbas sem considerar outros aspectos e, muito menos, na crença de uma educação, que por si, produzisse mudanças radicais na distribuição de renda – tese celebrada pelos que forjaram ou reforçaram, há algumas décadas, a Teoria do Capital Humano –, ou numa escola nos moldes da fábrica – tese cara aos propagadores da “qualidade total neoliberal”.

Optamos por conhecer, por meio da história dos “Fundos”, as tantas oportunidades construídas e as tantas perdidas para a consecução da educação neste país, restando as lembranças – como o distante 15 de outubro de 1827 – e as esperanças. Pois, muito pouco adiantam boas ideias se não há recursos para implementá-las.

Assim, é fundamental acreditarmos numa educação pela “porta da frente”, que não exclua milhões de brasileiros em nome da “Globalização” e do “Progresso Transnacional”, pois assim, um dia, ao olharmos a educação pelos “Fundos”, quem sabe vejamos tão somente as verbas necessárias para a concretização de um sonho de um povo que deseja “pertencer” ao seu país e não pretende mais esperar.

<sup>1</sup> Os valores para 2002 foram arbitrados da seguinte forma: 1.ª a 4.ª séries R\$418,00 e 5.ª a 8.ª séries R\$38,00.



1. Há controle das verbas destinadas à educação em sua cidade por parte de sua comunidade escolar? Comente com seu grupo a importância desse controle e anote as informações obtidas abaixo.

[illegible]

- [illegible]

3. Levante os questionamentos e as dúvidas que o texto provocou, anote e discuta com seus colegas.

[illegible]

# A prática educativa: um dos caminhos para a inclusão

Com a meta da universalização do ensino nos fins dos 1980, chegavam à escola novos conceitos, novos personagens, novas crenças, novas tradições. A escola ficou sem saber como dar conta de tantas novidades! Em muitas situações, passou a ignorar esse novo contingente que chegava. A verdade era que a escola e seus profissionais não sabiam lidar com sua nova clientela.

Ancorada em concepções que acreditavam ser papel da escola em socializar e transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, a partir de um caminho cultural igual para todos, privilegiando o esforço individual, não percebeu que esse caminho não encontrava eco na vida de seus estudantes. Os planejamentos, motores da prática pedagógica, estabeleciam conhecimentos e valores que precisavam ser passados como verdades inquestionáveis, fazendo com que seus conteúdos se encontrassem separados da experiência do aluno e da realidade social.

O resultado desse processo explode com os crescentes índices de retenção nas séries e com as elevadas taxas de evasão escolar, que resultaram na necessidade de se buscar a causa do fracasso escolar. Todos os aspectos externos e internos à prática pedagógica foram apontados – a pobreza, a carência, a subnutrição, a família, os meios, os métodos e até os chamados especialistas em educação (supervisores e orientadores educacionais) – porém, não se discutia a questão fundamental – a concepção que dava origem aos trabalhos educacionais.

E, assim, começam as discussões sobre a escola, sua organização, sua estrutura, seu currículo e, conseqüentemente, sobre a prática pedagógica. Tarefa essa que jamais foi fácil, pois discutir significa perceber que a formação profissional se encontra eivada de concepções tradicionais, que marcaram a histórica educacional, fazendo com que as práticas pedagógicas adotadas não mais se adaptem às necessidades imediatas da população brasileira.

Fazer a discussão significa, também, reconhecer que a escola se encontra vazia de conteúdo político-epistemológico que oriente esse novo cenário educacional, e o que se conclui é que somente por meio da discussão coletiva da escola será possível se encontrar alternativas viáveis para os impasses dessa diante das expectativas de sua comunidade escolar.

## A inclusão

A partir de 1994, com a Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Qualidade e Acesso, solidificam-se as metas do Congresso Mundial de Educação para Todos, realizado em 1990, na Tailândia, que previa a erradicação do analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental, acrescentando-se, na Espanha, os princípios norteadores da Educação Inclusiva.

Todos esses movimentos, de direito cidadão, trouxeram para a escola um novo contingente de personagens que também não encontraram uma escola preparada para recebê-los.

Se por um lado a Educação Inclusiva enfatiza a qualidade de ensino para todos, por outro a escola precisa urgentemente se reorganizar para dar conta da multiplicidade de questões inerentes ao trabalho educacional. Somente a partir de uma profunda revisão da prática pedagógica docente é que será possível ultrapassar os preconceitos que acabam gerando a exclusão. O desafio é seguir adiante e entender que o desenvolvimento humano se estabelece, desde o nascimento, na relação com outras pessoas, e, portanto, se constitui em tarefa conjunta e recíproca que ocorre em qualquer circunstância em que as formas de relações sociais e o uso de signos se encontrem presentes.

Utilizando-nos da perspectiva dialética, perceberemos que cada ato ou papel assumido pelo indivíduo só será compreendido dentro de uma determinada situação, o que se verifica a partir da totalidade como ação indissociável. Essa postura nos leva a entender que será pelo confronto de ideias e posições que se pode perceber a situação como um todo e, assim, construir alternativas possíveis de significação e ressignificação para o grupo.

Será na perspectiva desse caminhar que os conteúdos escolares passarão a ser apreendidos de forma historicizada e na relação com outros conceitos, possibilitando a intervenção na prática dos alunos e, conseqüentemente, guiar suas ações.

## Construindo um caminho

Diante das metas anteriormente apresentadas e que trazem para a escola novos personagens que se constituem em sua clientela é que precisamos pensar em como atender os diferentes interesses, a partir de uma ação cotidiana.

É importante salientar que cada aluno faz parte de um grupo social e que cada grupo é regulamentado por usos, costumes, tradições e regras que precisam ser observados pelos profissionais que irão trabalhar com eles. Mais do que nunca será necessária a elaboração de um Projeto Político Pedagógico que dê conta das necessidades locais, articulando os diversos setores da escola com vistas à sustentação de um plano pedagógico coerente com o compromisso de contribuir para a construção do processo de consciência e formação da cidadania, entendido como exercício pleno e democrático de seus direitos e deveres.

O princípio da Educação Inclusiva exige intensificação na formação de recursos humanos, garantia de recursos financeiros e serviços de apoio pedagógicos especializados para assegurar o desenvolvimento dos alunos.

A formação e a capacitação dos profissionais docentes é ponto fundamental para o ensino que atende diferentes especificidades educativas especiais e que, para sua efetivação, necessitam de profissionais comprometidos e competentes na sua ação pedagógica.

A Educação Inclusiva é a garantia de acesso contínuo ao espaço da escola por todos, levando a sociedade a criar relações de acolhimento à diversidade humana e aceitação das diferenças individuais, representando um esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, conforme registra a Declaração de Salamanca:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade. (BRASIL, 1994a, p. 61)

Diante desse compromisso, é preciso que o trabalho de Educação Inclusiva vá sendo implantado gradualmente, para que tanto a Educação Especial quanto o ensino regular possam ir se adequando a essa nova realidade, construindo políticas, práticas institucionais e pedagógicas que garantam a qualidade de ensino não só para os alunos portadores de necessidades educacionais especiais, como para todo o alunado do ensino regular.

Percebendo, ainda, a necessidade de apoio pedagógico específico para os alunos que apresentam deficiências, a Declaração de Salamanca também dá conta dessa questão: “Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra para o que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva” (BRASIL, 1994a, p. 61).

A escola necessita, portanto, adequar-se ao aluno, providenciando meios e recursos que garantam efetivamente a sua aprendizagem, entendendo ser função dela essa garantia.

Essa visão nos leva a avaliar o que nos parece seguro e certo, evitando as verdades estabelecidas, além de nossos preconceitos, para que busquemos investir em um modo ousado de organizar nossa escola, conforme nos recomendou Paulo Freire (1995): “Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura que marca, que não tem medo do risco, por isso recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida”.

É essa concepção de escola, enquanto espaço social, que precisa ser criada, e é nela que precisam estar presentes a ousadia, a criatividade, os sonhos e as diferentes falas, ou seja, é preciso criar uma escola que acredita nas possibilidades de seus alunos.

## A prática pedagógica

Em nossa aula de hoje estamos vendo como a educação vem sendo submetida a novos parâmetros e como é necessária a revisão de nossas práticas pedagógicas no redimensionamento de nossas ações.

Dado pluralismo cultural de nosso alunado, faz-se importante a busca de respostas que atendam às necessidades individuais e grupais dessa nova clientela. A importância de um currículo que busque tornar os conteúdos vivos e de interesse do grupo é fundamental, pois o processo educacional precisa estar de acordo com os alunos concretos, e não para uma visão abstrata, na qual uns podem se desenvolver e outros não. É preciso pensar em um processo que desenvolva a capacidade crítica e de construção de significado, sem perder de vista o ponto de chegada.

Um currículo para todos requer a capacidade de apresentar adaptações aos que dela necessitam, porque é preciso lembrar que alguns levarão mais tempo do que outros na execução das tarefas pedagógicas, o que não significa que deixarão de alcançar o objetivo final proposto pela escola. É tempo de conhecermos outros caminhos, que estarão sendo construídos nesse processo, às vezes mais longo, porém com chegada em uma determinada produção.

Haverá situações, porém, em que se recomenda as adequações curriculares, como forma de atender às especificidades de alunos com necessidades educacionais especiais, a fim de favorecer a inclusão. Essas adequações devem ser fruto de avaliações sistemáticas para que possam indicar que modificações e ajustes são necessários a cada caso. Esse é um procedimento gradativo no currículo geral, que tem por finalidade encontrar um caminho para uma resposta educativa individual, e por ser de atendimento individual significa que não é para sempre, pois um aluno que hoje necessita dessa adaptação ou de um serviço de apoio pode prescindir dele no ano seguinte. Nesse sentido, uma adaptação curricular deverá ser planejada para um ano letivo, com acompanhamento permanente e avaliações sistemáticas que indicarão a manutenção ou alteração da mesma.

O trabalho pedagógico em uma Escola Inclusiva deve partir de uma avaliação que indique o caminho já percorrido por nossos alunos, apesar dos comprometimentos que apresentam, para que as propostas a serem elaboradas sirvam de horizonte a ser atingido, indicando, ainda, as metas seguintes.

O termo necessidades educacionais especiais nos leva a refletir sobre sua importância no contexto educacional. O que significa um aluno ser portador dessas necessidades? Serão, apenas, os que apresentam certas deficiências? Ou serão todos aqueles que apresentam dificuldades maiores que os restantes dos alunos de sua idade, para cumprir o que o currículo prevê? Quer nos parecer que todos os alunos, que necessitam de um tempo maior ou de caminhos alternativos para aprender, devem ser considerados como portadores de necessidades educacionais especiais. A escola deve estar atenta a essa questão.

Diante desses novos posicionamentos educacionais é inevitável o aperfeiçoamento das práticas docentes, redefinindo novas alternativas que favoreçam a todos os alunos, o que implica na atualização e desenvolvimento de conceitos em aplicações educacionais compatíveis com esse grande desafio.

O quadro de diversidade, que se apresenta, exige que a escola apresente respostas diferentes, considerando que é ela quem pode responder à necessidade educativa de seus alunos. Nesse sentido, é preciso mudar a escola e o ensino nela ministrado.

Na visão inclusiva, será também necessária a revisão do papel da avaliação, não cabendo mais o caráter classificatório, através de notas, provas, que deverá ser substituído por diagnósticos contínuos e qualitativos, visando depurar o ensino e torná-lo cada vez mais adequado e eficiente à aprendizagem de todos os alunos.

A escola inclusiva, aberta a todos, será o grande desafio da educação durante os próximos anos.

## Concluindo

Sabemos que não é tarefa de fácil execução, porém é necessário que a escola pare para discutir urgentemente essa e outras questões, já que a ineficácia de sua ação tem lhe garantido severas críticas quanto ao seu fazer pedagógico.

Urge um pensamento crítico por parte dos profissionais da educação quanto à função da escola, já que não é mais possível escamotear a serviço de quem se encontram as posturas educacionais adotadas. A escola precisa assumir seu compromisso político junto à sua comunidade. Portanto, pensar criticamente a escola, é ter consciência de que ela é o espaço da socialização do conhecimento, considerado como um processo de construção permanente da humanidade, que se dá por meio das relações do homem com a natureza e com outros homens. É reconhecê-la enquanto instituição socialmente produtiva, onde as gerações que nela interagem constroem conhecimentos ao longo das experiências cotidianas.

Caminhar em direção às mudanças necessárias é partir para a análise crítica da estrutura atual dos sistemas de ensino e da própria escola. Porém, seria muito importante, nesse momento em que um novo paradigma educacional se estabelece, que houvesse um repensar sobre a estrutura universitária, formadora dos profissionais docentes e não docentes, que acabam promovendo a individualização e a desarticulação do currículo.

O primeiro passo está dado! A legislação brasileira já deu conta de garantir a Educação Inclusiva. E você já se considera também incluído nessa grande tarefa?

A sua prática pedagógica é um dos caminhos para o êxito de qualquer proposta educacional, porque mais importante do que prever a inclusão é manter o aluno na escola. Por isso, evite o uso de procedimentos que não se relacionam com as expectativas de vida de sua comunidade, pois acabam trazendo desânimo em nossos alunos, como causam frustrações no campo profissional.

Lembre-se: a proposta de escola inclusiva é para todos! Para você também!

## ATIVIDADES

1. Você acabou de ver como os paradigmas levam à reconstrução de nosso pensamento pedagógico. Em sua escola já se trabalha com a Educação Inclusiva?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



2. Levante os aspectos que mais lhe chamaram a atenção e discuta com seus colegas, buscando caminhos e/ou soluções.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Os questionamentos e as dúvidas sobre o texto devem ser anotados e discutidos com seus colegas.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

# Escola inclusiva: as crianças agradecem

A década de 1990 foi rica no estabelecimento de metas sociais para a educação, trazendo à cena os excluídos, os menos favorecidos, os portadores de deficiências, os analfabetos, os evadidos e tantos outros que, por alguma razão, não mais frequentavam a escola ou nunca tinham tido acesso a ela.

A realização do Congresso Mundial de Educação para Todos, em 1990, na Tailândia, contribuiu para que fossem criadas duas metas de importância capital para uma sociedade democrática – a erradicação do analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental, comprometendo-se as Nações que dele participaram, como o Brasil, a promover ações que visassem à erradicação do analfabetismo em um prazo de 10 anos.

Com a realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada em 1994, na Espanha, nasce a Declaração de Salamanca, que representa “os princípios, a política e a prática em Educação Especial”. Reforçando as metas do Congresso da Tailândia, a Conferência assume o compromisso com a inclusão, por reconhecer que “inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos” (BRASIL, 1994a).

Não há como negar a importância social das metas estabelecidas, na medida em que explicitam o direito de todos à educação, exigindo, com isso, o ajustamento dos sistemas escolares no sentido de rever paradigmas e melhorar o ensino oferecido.

As três metas hoje colocadas favorecem a valorização da escola, reconhecendo ser ela um espaço privilegiado para a construção de uma sociedade democrática, apontando não só para a qualidade de ensino, como para a possibilidade de contribuir para as modificações de atitudes discriminatórias, já que na escola inclusiva, com a presença das diversidades sociais e culturais, há de se criar mecanismos que minimizem as barreiras elitistas presentes hoje na sociedade.

Essa proposta anuncia que a função da escola é buscar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades para o exercício da cidadania, entendendo que o termo “necessidades educacionais especiais” se refere a “todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (BRASIL, 1994a).

No entanto, dadas as dificuldades em implementar as propostas anunciadas, a Unesco chama para uma reunião os ministros da educação da América Latina e do Caribe para a realização da VII Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para a Educação, em março de 2001, em Cochabamba, na Bolívia, que originou um documento que reafirma a importância de se consubstanciar as metas de universalização do Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo, ampliando o prazo de execução para 2015.

No Fórum Mundial de Dacar, em abril de 2000, foram levantados alguns aspectos de relevância para o cumprimento das metas estabelecidas, passando a ser conhecida como “seis metas para a educação para todos”, adotadas pela Unesco como bandeiras de sua ação e que preveem:

1. expandir e melhorar a educação e cuidados com a infância, em particular para as crianças em situação de vulnerabilidade;
2. assegurar para todas as crianças, especialmente meninas, em circunstâncias e provenientes de minorias étnicas, o acesso a uma educação primária universal de qualidade;
3. assegurar que as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens sejam satisfeitas de modo equitativo, por meio de acesso a programas de aprendizagem apropriados;
4. atingir, até 2015, 50% de melhoria nos níveis de alfabetização de adultos, em particular mulheres, em conjunção com acesso equitativo à educação básica e continuada;
5. eliminar, até 2005, as disparidades de gênero na educação primária e secundária e atingir, até 2015, a igualdade de gênero no acesso à educação básica de qualidade;
6. melhorar todos os aspectos relacionados com a qualidade da educação, de modo a atingir resultados reconhecíveis e mensuráveis para todos, em particular na alfabetização e nas habilidades. (UNESCO, 2003)

As propostas que visam tornar a educação como um dos caminhos capazes de promover a melhoria da realidade social brasileira tem recebido apoio direto da UNESCO, no sentido de fornecer ao governo cooperação para o desenvolvimento de ações direcionadas ao aprimoramento e democratização da educação em todos os seus aspectos.

Nesse sentido, duas questões são de fundamental importância para o êxito da escola inclusiva: a formação dos professores e a proposta político-pedagógica da escola, considerando que sem o conhecimento básico sobre as diversidades culturais e sociais desses novos personagens que chegam à escola e sem uma proposta pedagógica definida não há como se manter as crianças na escola.

A política de acesso é muito mais fácil de ser exercida do que a política de manutenção das crianças na escola, mesmo por um período considerado mínimo necessário para a aquisição de uma escolarização bem-sucedida. A proposta de inclusão tem como pressuposto o sucesso de cada criança, por meio da utilização de uma pedagogia centrada no aluno, a fim de que se possam ultrapassar as dificuldades apresentadas, mesmo com as que possuem “desvantagens severas”.

Essas questões aqui apontadas indicam a necessidade de uma política educacional que inclua efetivamente a todos, mas principalmente que os mantenha na escola por um período necessário à sua escolarização.

## Formação dos professores

Essa preocupação também se encontra contemplada e reforçada no documento final de Cochabamba, que em seu artigo 3.º fala da insubstituibilidade do professor com vista a “assegurar um aprendizado de qualidade na sala de aula”, indicando, ainda, a necessidade de se repensar a formação dos professores, conforme expresso no documento:

A função e a formação docente necessitam ser repensadas com um enfoque sistêmico que integre a formação inicial com a continuada, a participação efetiva em projetos de aperfeiçoamento, a criação de grupos de trabalho docente nos centros educacionais e a pesquisa numa interação permanente. (UNESCO, 2001)

No Brasil, esse tema vem sendo discutido sistematicamente nos encontros de professores desde a década de 1980, tendo como referenciais o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares. Os debates, nesses primeiros anos, enfatizavam a formação técnica que envolvesse tanto o conhecimento específico de determinado campo quanto o conhecimento pedagógico, porém, sem desconsiderar a questão política do futuro professor.

A preocupação com o fracasso escolar alimentou, ainda, nessa década, os debates quanto aos fatores intraescolares responsáveis pela baixa qualidade do ensino, apontando para o fato de que as escolas precisavam estar organizadas de forma a neutralizar, o mais que possível, esses determinantes externos e que, através da competência técnica, o professor teria condições de assumir seu compromisso político.

Essas discussões ocuparam o cenário educacional durante uma década, sem que houvesse avanços significativos no campo teórico e na implementação de ações concretas. Hoje, as discussões continuam centradas na defasagem entre a preparação oferecida pelas escolas/instituições formadoras e a realidade da atividade prática futura. É inegável a inadequação desses cursos na preparação competente de profissionais para o exercício de suas atividades.

Será preciso vencer as pressões institucionais que dificultam as mudanças, como será necessário que os cursos se voltem para desenvolver o futuro profissional quanto à habilidade de identificar e equacionar os problemas da prática pedagógica. Será preciso, ainda, que esses cursos, quanto à prática, aliem a teoria à realidade a ser vivenciada. Caso contrário, continuaremos formando profissionais com visão completamente desconectada da realidade do cotidiano escolar.

As instâncias formadoras dos profissionais da educação – escola normal –, as licenciaturas específicas e as licenciaturas em pedagogia se encontram desarticuladas, cada uma isolada em “seu castelo”, apesar de haver proposta de uma “base comum nacional”, tida como diretriz norteadora das respectivas grades curriculares, aprovada em encontros nacionais promovidos pela Anfope. A formação fragmentada do professor tem contribuído para uma série de dificuldades na escola, principalmente na articulação do trabalho pedagógico coletivo e interdisciplinar. Se a formação acaba apostando na individualização e na fragmentação do currículo, como querer que o profissional entenda o trabalho interdisciplinar necessário à escola?

Os professores reagem inicialmente ao trabalho da escola, que se encontra organizada coletivamente, desprezando a possibilidade de uma educação continuada em serviço, por meio de encontros sistemáticos para esse fim, porque entendem que sua formação em instituições acadêmicas já lhe permitiu adquirir conhecimentos suficientes para desenvolver seu trabalho profissional. Com isso, não reconhecem a escola enquanto espaço de formulação e reformulação da prática pedagógica. O insucesso de seu trabalho, evidenciado pelas altas taxas de repetência, muitas vezes não só lhe traz desconforto, como busca entendê-las como algo externo à sua prática. Tem sido habitual nos cursos de formação inicial e na educação continuada a separação entre teoria e prática, ocasionando uma fragmentação de conteúdo e de prática, essencialmente sensível no fazer pedagógico da escola.

Diante do novo paradigma educacional, que traz novos personagens para a escola, com uma riqueza de saberes a serem desvelados, é muito importante que a formação dos futuros profissionais dê conta de estratégias e alternativas capazes de instrumentalizá-los para o desenvolvimento de um trabalho profissional competente. Sabemos, por outro lado, que paralela à competência, a prática do professor muitas vezes é limitada em relação à rotina da escola. Daí a necessidade de se sedimentar conhecimentos que facilitarão o desempenho profissional, em consonância com o plano pedagógico coletivo da escola. Plano esse que precisa dar conta das diversidades existentes hoje, considerando que a Escola Inclusiva aposta em um currículo centrado no aluno, como forma de ajudá-lo a superar suas dificuldades.

## Projeto Político Pedagógico

Muito se tem falado e poucas escolas conseguem elaborar o seu Projeto Político Pedagógico, considerando que o conceito e as observações técnicas não foram, ainda, devidamente absorvidas pelo professorado. Ainda encontramos planos didáticos, planos de unidade, planos de disciplinas com nomeação de Projeto Político Pedagógico.

Nesse momento em que se discute a escola inclusiva, é urgente que se organize a escola em prol deste projeto, a fim de buscar a sustentação política e pedagógica das ações que serão desenvolvidas na consecução de implantar a escola inclusiva.

O Projeto Político Pedagógico é um planejamento coletivo, com a participação de todos os envolvidos no processo educacional – docentes, funcionários, alunos e seus pais, com vista a torná-lo compatível com os anseios da comunidade escolar. Não é possível pensar em um planejamento que não esteja em acordo com as aspirações dos alunos e de sua comunidade. Esse projeto é, portanto, o eixo de sustentação da escola.

Para se elaborar o Projeto Político Pedagógico é importante que se pense na realidade global do homem e da sociedade, principalmente a respeito da realidade do grupo e da instituição que ele integra. Diagnosticar a demanda, isto é, verificar quantos são os alunos, onde estão e porque alguns não frequentam a escola, é um passo importante para o projeto. Não será possível a elaboração de um currículo que reflita o meio social e cultural em que se insere, sem que a escola conheça os seus alunos.

A integração entre as áreas do conhecimento e a concepção transversal das novas propostas de organização curricular consideram as disciplinas como meios, e não fins em si mesmas, e partem do respeito à realidade do aluno, de suas experiências de vida cotidiana, para chegar à sistematização do saber.

Nesse sentido, cresce a importância de se conhecer a realidade socioeconômico-política geral e a realidade do grupo, para que se possam definir ações que efetivamente contribuam para a melhoria do homem e da sociedade. A partir desse conhecimento, propõe-se um modelo de ação do grupo para realizar os fins que se quer alcançar, estabelecendo um modelo de metodologia capaz de realizar o conjunto de ações propostas pelo grupo.

Definidos os primeiros passos – os referenciais filosóficos e o diagnóstico de sua realidade e de seu alunado – é chegado o momento de se pensar na programação, ou seja, nas propostas de ação, que deverão contemplar as necessidades apontadas pelo diagnóstico.

Como último aspecto, é feita a avaliação ao término dos períodos previstos e começa-se a verificar a concretização ou as falhas existentes na programação. É nesse momento que se verificam quais ações foram executadas, que atividades foram realizadas, se as propostas estavam de acordo com as necessidades do grupo e se elas promoveram vivências previstas, bem como se ajudaram na construção de uma prática transformadora.

Respondidas as questões, parte-se para a análise dos resultados e com ela se colocam as novas necessidades para o período seguinte.

Entendendo que a escola é o espaço social que reúne profissionais distintos e recebe uma clientela igualmente distinta, guarda, em si, singularidades que lhes são próprias, impedindo que o projeto elaborado por uma determinada escola possa ser utilizado em outra escola. O Projeto Político Pedagógico é elaborado para atender uma determinada clientela, e não outra. Foi pensado por um grupo de profissionais e sua comunidade, com vista a dar conta de uma determinada peculiaridade, e não outra; portanto, ele é de exclusividade da comunidade que o elaborou.

Essa nova proposta traz consigo a necessidade de revisar os papéis desempenhados pelos diretores e coordenadores, no sentido de superarem o teor controlador e burocrático de suas funções, pelo trabalho de apoio ao professor e a toda comunidade escolar. Lembrem-se de que esse trabalho exige o desenvolver de um esforço coletivo que promove maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira à escola.

## Concluindo

A Educação Inclusiva é peça-chave para que o Brasil dê conta de sua responsabilidade junto aos organismos internacionais quanto às metas do Congresso Mundial da Tailândia, como para as contidas na Declaração de Salamanca. Muito se há de fazer para que tenhamos êxito na concretização desse novo paradigma educacional.

Não resta dúvida de que o século XXI será rico em debates sobre questões que possam assegurar a implantação e o desenvolvimento da Educação Inclusiva, numa perspectiva de que se dê ao longo da vida, e que tenha qualidade e principalmente melhore nossa capacidade de vivermos juntos.

Além das reformas das instituições sociais enquanto tarefa técnica, a Declaração de Salamanca afirma que “ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já indica o compromisso brasileiro com a escola inclusiva, em que garante a matrícula de todos os alunos

em escolas públicas ou privadas. No entanto, não basta a lei. Será preciso dar conta de viabilizá-la, já que mudar a escola é uma tarefa bastante complexa, na qual apresentam-se várias frentes de ação, tais como a qualidade da aprendizagem, o tempo mínimo de escolarização, a manutenção do aluno na escola, os cursos de formação, e tantas outras a listar. Nesse sentido, cabe um alerta aos governos, que não devem se descuidar da valorização do profissional da educação, que é responsável pela tarefa fundamental da escola – a aprendizagem qualitativa de seus alunos. Há necessidade de se repensar planos de cargos e salários, concursos públicos que deem conta da necessidade funcional e concursos de remoção. A Declaração de Cochabamba reconhece que além das tarefas técnicas e pedagógicas, essa também é de relevância, a ponto de constar no próprio documento final.

Precisamos considerar com urgência todos os outros temas que afetam a capacidade dos professores de realizar suas tarefas em condições de trabalho apropriadas, que abram oportunidades para o crescimento profissional contínuo: remuneração adequada, desenvolvimento profissional, aprendizado ao longo da carreira, avaliação do rendimento e responsabilidade pelos resultados no aprendizado dos estudantes. (2001, item 3.º)

Priorizar a qualidade do ensino regular é um desafio que precisa ser assumido por todos os profissionais, entendendo que a educação, por si só, não conseguirá eliminar a pobreza, mas que ela representa “a base para o desenvolvimento pessoal, tornando-se determinante na melhoria significativa da igualdade de acesso às oportunidades de uma melhor qualidade de vida.” (UNESCO, 2001, item 4.º)

Como já vimos, embora a nossa Lei de Diretrizes e Bases aponte para a universalização do Ensino Fundamental, não estamos perto de encontrarmos escolas prontas para receber o novo contingente de alunos previsto pela inclusão. Segundo dados do último censo escolar, o Brasil possui, cadastradas, 374 129 (trezentos e setenta e quatro mil, cento e vinte nove) crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, exigindo, portanto, uma atenção muito especial quanto ao processo de inclusão.

Há de se considerar, ainda, que apesar dos esforços governamentais em garantir o acesso à matrícula a todos os que estiverem em condições de frequentá-la, isso não torna garantida a universalização do Ensino Fundamental, já que persistem as altas taxas de repetência e de evasão escolar. Isso significa que nem todas as crianças completam a educação básica, não adquirindo, portanto, uma escolarização que lhes permita acesso ao mundo do trabalho.

Apostar na Educação Inclusiva é acreditar que seremos capazes de contribuir para uma transformação social, que trate efetivamente a todos dentro dos princípios da igualdade, da solidariedade e da convivência respeitosa entre os indivíduos. Acreditar no processo de inclusão é viabilizar a possibilidade de se buscar alternativas de permanência do aluno na escola, respeitando seu ritmo de aprendizagem e elevando sua autoestima. É banir em definitivo o hábito de excluir, que tanto tem empobrecido a sociedade brasileira. É reconhecer que somos diferentes, mas que devemos ter as mesmas oportunidades de acesso a uma vida melhor. É permitir que cada indivíduo possa entender como se dão as relações de poder na sociedade e possam exercer seu papel cidadão, enquanto contribuintes, na construção de uma nação solidária. Nossas crianças agradecem!



# ATIVIDADES

Em nossa aula de hoje você teve a oportunidade de conhecer o histórico do processo de inclusão, bem como as etapas que precisarão ser revistas em nosso cotidiano escolar.

- 1.** Em sua escola o processo de discussão já começou?

[illegible]

2. Você conhece alguma escola que já está recebendo os novos alunos? Busque junto a seus colegas quem já está experimentando esse processo de inclusão e registre a seguir.

[illegible]



# Concluindo

**Prezados colegas,**

Chegamos ao fim de mais uma etapa de nossa vida acadêmica, esperando que os textos que compuseram os estudos relativos aos Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Inclusiva/Educação Especial possam ter provocado discussões necessárias ao fortalecimento de seu trabalho profissional.

A crença de que é possível mudar nos tem levado a buscar alternativas viáveis para uma ação consciente de nossa responsabilidade – formar gerações futuras para esta nação. Nesse sentido, por termos em nossas mãos o gerenciamento, a produção e a ação do ato pedagógico, se faz necessário entender que a contribuição para as mudanças na educação brasileira, depende de nós, essencialmente de nós. Lembram-se da canção de Ivan Lins e Vitor Martins sobre esse tema? Aproveitem a oportunidade para cantarem esta música, cuja letra nos incentiva a avançar, nos instiga a construir um mundo melhor e que acredita em nosso trabalho como ponte entre o sonho e a esperança de um novo horizonte!

Não deixe de fazer a sua parte!

Suely Pereira da Silva Rosa

*Depende de nós  
Quem já foi ou ainda é criança  
Que acredita ou tem esperança  
Quem faz tudo para um mundo melhor*

*Depende de nós  
Que o circo esteja armado  
Que o palhaço esteja engraçado  
Que o riso esteja no ar  
Sem que a gente precise sonhar  
Que os ventos cantem nos galhos  
Que as flores bebam o orvalho  
Que o sol descortine mais as manhãs*

*Depende de nós  
Se esse mundo ainda tem jeito  
Apesar do que o homem tem feito  
Se a vida sobreviverá  
Que os ventos cantem nos galhos  
Que as flores bebam o orvalho  
Que o sol descortine mais as manhãs*

*Depende de nós  
Quem já foi ou ainda é criança  
Que acredita ou tem esperança  
Quem faz tudo para um mundo melhor*

*Depende de nós  
Depende de nós  
Depende de nós  
de nós, de nós, de nós.*



# Referências

- ADEVIPAR (Associação dos Deficientes Visuais do Paraná). **O que é D. V.?** Disponível em: <<http://paginas.terra.com.br/informatica/adevipar/texto/oqueedv.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2008.
- AJURIAGUERRA, J. **Manual de Psiquiatria Infantil**. Barcelona: Masson, 1977.
- \_\_\_\_\_. ; MARCELI, D. **Psicopatología del Niño**. Barcelona: Masson, 1987.
- ALENCAR, E. M. S. **Psicologia e Educação do Superdotado**. São Paulo: EPU, 1986.
- AMAC (Associação Macaense de Apoio aos Cegos). **A Comunicação e a Relação Interpessoal com o Aluno Deficiente Visual**. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~amac/comunicacao.htm>>. Acesso em: 28 mai. 2008.
- APPLE, M. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomas Tadeu. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1987. p. 180-204.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BELLUGI, Ursula; KLIMA, Eduard. **The Signs of Language**. Cambridge e London: Harvard University Press, 1979.
- BERNSTEIN, B. **A Estruturação do Discurso Pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BETTELHEIM. **A Fortaleza Vazia**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- BONFIM, Inez do Rego Monteiro. **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2003. (Texto inédito).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CBE, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Educacional na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Deficiência Auditiva**. Série Atualidades Pedagógicas, n.4. Brasília: SEESP, 1997.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer n. 17/2001. 3 jul. 2001. Disponível em: <[www.mec.gov.br/seesp/Ftp/Diretrizes.pdf](http://www.mec.gov.br/seesp/Ftp/Diretrizes.pdf)>.
- BRASIL. **Constituição do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 16 jul. 1934.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: Corde, 1994a.
- BRASIL. **Decreto Imperial, de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império. Brasília: Senado Federal, 1827.

BRASIL. **Decreto Imperial, de 26 de julho de 1827**. Manda suprir com as rendas gerais o que faltar no subsídio literário para pagamento de professores das primeiras letras e gramática latina. Brasília: Senado Federal, 1827.

BRASIL. **Decreto n.º 2.264, de 27 de junho de 1997**. Regulamenta a Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. Brasília: Senado Federal, 1997.

BRASIL. **Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério, na forma prevista no artigo 60, § 7.º, do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Brasília: Senado Federal, 1996a.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996b.

BRASIL. Presidência da República. Lei 9394/96. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**. Brasília, n. 248, 1996c.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Educação para Todos**: EFA 2000. Avaliação: políticas e programas governamentais em educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 2**, de 11 de set. de 2001. Brasília, 2001.

BRASIL/CNE/CEB. **Resolução CNE/CEB n.º 2/2001**. Brasília (DDF): Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.htm>>.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma Gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento Lingüística e Filosofia, 1995.

BROCHADO, S. M. D. **A Apropriação da Escrita por Crianças Surdas Usuárias da Língua de Sinais Brasileira**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. São Paulo: UNESP, 2003.

BUENO, Silveira, **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 2001.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Aluno Deficiente Visual na Escola**: lembranças e depoimentos. Campinas: Autores Associados - PUC Campinas, 2003.

CALVINO, Ítalo. **Seis Propostas para o Próximo Milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMPOS, Shirley. **Deficiência Visual**. Disponível em: <[www.drashirleydecampos.com.br/noticias/13379](http://www.drashirleydecampos.com.br/noticias/13379)>. Acesso em: 26 jun. 2008.

CANÁRIO, R. **Os Estudos Sobre a Escola**: problemas e perspectivas. In: Colloque National de l'AIPELF/AFIRSE, 5., Lisboa: Universidade de Lisboa, 1994.

CANDAU, Vera (Org.) **A Didática em Questão**. Petrópolis: Vozes, 1983.

\_\_\_\_\_. **Da Didática Fundamental ao Fundamental da Didática**. Rio de Janeiro: Cadernos PUC, 1996.

\_\_\_\_\_. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa

- (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. São Paulo: Papirus, 1999. p. 29-42.
- CANZIANI, Maria de Lourdes (Adap.). **Escola para Todos: como você deve se comportar diante de um educando portador de deficiência**. Brasília: CORDE, 1993.
- CARR, W. **Quality in Teaching**. Londres: Falmer Press, 1990.
- CARTA NA ESCOLA. **Comissão de Educação Aprova Piso Salarial para Professores**. Disponível em: <[www.cartanaescola.com.br/online/comissao-de-educacao-aprova-o-piso-salarial-de-profes-sores/](http://www.cartanaescola.com.br/online/comissao-de-educacao-aprova-o-piso-salarial-de-profes-sores/)>. Acesso em: 24 jul.2008.
- CARVALHO, Rosita E. **A Nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.
- CASTELLO, Maria de Fátima Gonçalves. **A Didática na Reforma do Ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974.
- CORDE. Resultado da Sistematização dos Trabalhos da Câmara Técnica. **O Surdo e a Língua de Sinais**. Brasília: [s.n.], 1996.
- COUTO, Álpia Ferreira. **Conceito de Deficiência Auditiva**. Rio de Janeiro: Rotary Clube do Rio de Janeiro, 1985.
- CUNHA, Luiz Antônio. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, n.1, p. 20-49, 1997.
- DAMASCENO, Maria N. Escola rural em assentamentos: um retrato em branco e preto. **Revista 11, Escola Rural**, Universidade Federal de Mato Grosso, jul. 2002.
- DELOU, C. M. C.; BUENO, J. G. S. O que Vygotsky pensava sobre genialidade. **Revista da Faculdade de Educação PUC**, Campinas, n.11, p. 97-99, nov. 2001.
- \_\_\_\_\_. **O que Vygotsky Pensava Sobre Genialidade**. Sobredotação. ANEIS: Braga, Portugal, 2001.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Repensando o fracasso escolar. **Cadernos CEDES**. v. 28, p. 75-86. Campinas: Papirus, 1992.
- FELDMAN, Márcia; IVAS, Cida. **Visibilidade: chove na fantasia**, In: Reflexões Sobre a Educação no Próximo Milênio. Salto para o futuro: Série de Estudos Educação a Distância, Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC, 1998.
- FELIPE, Tanya A. **Libras em Contexto: curso básico**. Rio de Janeiro: Walprint, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Libras em Contexto: curso básico (livro do professor)**. 2. ed. ver. MEC/SEESP/FNDE. v. I e II. Kit: livro e fitas de vídeo. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC/SEESP: 2001.
- FENEIS. **Libras em Contexto: curso básico**. Rio de Janeiro, 1997.
- FERNANDES, Eulália. **Problemas Lingüísticos e Cognitivos do Surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- FERNANDES, Sueli. **Apostila do Curso de Pós-Graduação Educação Bilíngüe para Surdos**. Paraná: Ipê, 2008.



- \_\_\_\_\_. **Educação Bilíngüe para Surdos**: trilhando caminhos para a prática pedagógica. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Educação Especial**: área da surdez. Disponível em: <www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee\_surdez.php>. Acesso em: 9 de jul. 2008.
- \_\_\_\_\_. **Surdez e Linguagem**: é possível o diálogo entre as diferenças? Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 1998.
- FERREIRA, J. **A Exclusão da Diferença**: a educação do portador de deficiência mental. Piracicaba: Unimep, 1992.
- FONSECA, V. **Educação Especial**: programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de Furststein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. **Educando os Mais Capazes**: idéias e ações comprovadas. São Paulo: EPU - Ed. Pedagógica Universitária, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e ajuste democrático. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomas Tadeu. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 31-93.
- GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1990.
- GARCEZ L.H. do C.. **Técnica de Redação**: o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA Tomas Tadeu; GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.
- GOFFREDO, Vera Lúcia Flôr Sénéchal de. **O Cotidiano da Sala de Aula e o Aluno com Deficiência Mental**. In: Escola: excluindo diferenças. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, 2001. p.15-20.
- GUTIÉRREZ, A. El control social y la perspectiva de Pierre Bourdieu: entrevista. Desde el Fondo. **Cuadernillo Temático**, n. 20, 2000. Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. Disponível em: <www.margen.org/desdeelfondo/num20/bordieu.html>. Acesso em: 17 ago. 2003.
- HERBERT, M. **Conduct Disorder of Childhood and Adolescence**: a behavioral approach to assessment and treatment. Nueva York: Wiley, 1978. (Tradução para o espanhol: Transtornos de la conducta en la infancia y adolescencia, 1983).
- HORTA, José Silvério Baía. Planejamento educacional. In: TRIGUEIRO, Dumerval. **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p. 195-239.
- KATO, Mary. **No Mundo da Escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.
- KELLER, Helen. **Três Dias para Ver**. Disponível em: <www.lerparaver.com/node/250>. Acesso em: 14 de jul. 2008.

- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.
- LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de Formação**: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: So-bradinho 107, 2000.
- LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LOUZÃ NETO, Mario Rodrigues. **Entrevista: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)**. Entrevista concedida a Solange Henriques. Disponível em: <www.neurociencias.org.br>. Acesso em: 14 jul. 2008.
- MARCHESI, Álvaro. **A Educação da Criança Surda na Escola Integradora**. In: COLL, Cesar; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro: ArtMed, 1997, v. 3.
- MANTOAN, Maria Tereza E. **Compreendendo a Deficiência Mental**: novos caminhos educacio-nais. São Paulo: Scipione, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Todas as Crianças São Bem-Vindas à Escola**. Texto site Grupo Escola Inclusiva, Educação para Todos. São Paulo: UNICAMP, 2003. Disponível em: <[http://mp.m.gov.br/caops/caop\\_pd/doutri-na/grupo\\_educacao\\_inclusiva.pdf](http://mp.m.gov.br/caops/caop_pd/doutri-na/grupo_educacao_inclusiva.pdf)>).
- \_\_\_\_\_. **Ensinando a Turma Toda**: as diferenças na escola. Disponível em: <[www.bancodeescola.com/turma.htm](http://www.bancodeescola.com/turma.htm)>. Acesso em: 9 jul. 2008.
- MATTOS, Luiz Alves. **Sumário de Didática Geral**. Rio de Janeiro: Aurora, 1977.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MEC/SEESP. Heloisa Maria Moreira Lima Salles. **Ensino da Língua Portuguesa para Surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2 v. (Programa nacional de apoio à educação dos surdos).
- MELLO, Katia. Muito além das cotas. **Revista Isto é**. São Paulo: Editora Três, jun. 2003.
- MILAN, Pollianna; com colaboração de SCOZ, Mariana. **Alunos Surdos Sofrem em Sala**. *Jornal Gazeta do Povo*, 2008. Disponível em: <<http://portal.rpc.com.br/gazetadopovo/vidaecidadania/con-teudo.phtml?id=774236>>. Acesso em: 11 jul. 2008.
- MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: ArtMed, 2003.
- MOUSSATCHÉ, A. H. **Diversidade e Processo de Integração**. In: MANTOAN, M. T. E. *A integ-ração de pessoas com deficiência: contribuições para a reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memmon, 1997.
- MOYSÉS, Maria Aparecida A. **A Institucionalização Invisível**: crianças que não-aprendem-na-es-cola. Campinas: Mercado das Letras/Fapesp, 2001.
- NOILS, Fábila. **Funções Comunicativas e Funções Pedagógicas**. Disponível em: <[www.feneis.org.br/page/materias\\_funcoescomunicativas.asp](http://www.feneis.org.br/page/materias_funcoescomunicativas.asp)>. Acesso em: 30 jul. 2008.
- NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira na Análise Crítica e Proposição de Formulação das Políticas Públicas do Seu Tempo**. Niterói: Mimeo, 1999.

- OAKLANDER, Virgínia M. **Dibs, em Busca de Si Mesmo**. Rio de Janeiro: Agir, 1964.
- OLIVEIRA, Alaíde Lisboa. **Nova Didática**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/MEC, 1978.
- OLIVEIRA, Maria R. N. Numa primeira aproximação, algumas antinomias. *In: A Reconstrução da Didática: elementos teórico-metodológicos*. Campinas: Papirus, 1992. p. 37-90.
- Organização das Nações Unidas. **Convenção Sobre os Direitos da Criança**. Nova York, 1989.
- Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <[www.direitoshumanos.usp.br/](http://www.direitoshumanos.usp.br/)>.
- PALACIOS, Jesus. **Tendências Contemporâneas para Uma Escola Diferente**. Barcelona. Cadernos de Pedagogia, 1979. n. 51.
- PERLIN, Gladis. **Educação Bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Tese de Doutorado, Curitiba: UFSC, 2003.
- PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. **Surdos: o narrar e a política** *In: Estudos Surdos – Ponto de Vista*. Revista de Educação e Processos Inclusivos n. 5. Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 2003.
- PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- Portal Ler para Ver**. Disponível em: <[www.lerparaver.com](http://www.lerparaver.com)>. Acesso em: 2 ago. 2008.
- QUADROS, R. M. **As Categorias Vazias Pronominais: uma análise alternativa com base na Libras e reflexos no processo de aquisição**. Dissertação de Mestrado. PUCRS. Porto Alegre, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Artes Médicas. Porto Alegre, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Idéias para Ensinar Português para Alunos Surdos**. Porto Alegre: Gráfica Palotti - MEC, 2006. 1. ed.
- \_\_\_\_\_. ; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
- RAMOS, Cosete. **Engenharia de Instrução**. Rio de Janeiro: Bloch/MEC, 1977.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Qualidade Total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Sala de Aula de Qualidade Total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Sistema de Material de Ensino-Aprendizagem**. Brasília: MEC, 1979.
- Rede Saci**. Disponível em: <<http://saci.org.br/>>. Acesso em: 26 jul. 2008.
- ROHDE, Luís Augusto; MATTOS, Paulo *et al.* **Princípios e Práticas em TDAH: transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1983.
- \_\_\_\_\_. **História da Educação no Brasil 1930 - 1973**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ROTHER, Larry. **Cotas Raciais Esquentam Opiniões em País Multirracial**. Nova Iorque: The New York Times, 7 abr. 2003. Tradução de George El Khouri Andolfato.
- SANTOS, Pedro. **Paralisia Cerebral: privação ou diminuição da sensibilidade e movimento**. Disponível em: <<http://edif.blogs.sapo.pt/10120.html>>. Acesso em: 25 jul. 2008.

- SAVIANI, Dermeval. **Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. São Paulo: Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. Tendências e correntes da educação brasileira. In: TRIGUEIRO, Dumerval. **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p.19-47.
- SILVA, Tomaz T.; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A.** Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.
- SOARES, Magda. **Letramento em Texto Didático**: o que é letramento e alfabetização? In: Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1998.
- SOARES, Magda. Travessia: tentativa de um discurso da ideologia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 65, n.150, p. 337-368, 1984.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- TEDESCO, Juan Carlos. **O Novo Pacto Educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva**. Jornal do Comércio, Rio de Janeiro: 20 mar. 2001.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos Não Alfabetizados**: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988.
- TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 37, n. 86, p.7-27.
- TRIGUEIRO, Dumerval. Existe uma filosofia da educação brasileira? In: \_\_\_\_\_. **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: VEIGA, Civilização Brasileira, 1983. p. 50-133.
- \_\_\_\_\_. **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: VEIGA, Civilização Brasileira, 1983.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <[www.unesco.org/education/educprog/sne/files\\_pdf/framew\\_p.pdf](http://www.unesco.org/education/educprog/sne/files_pdf/framew_p.pdf)>. Acesso em: 30 jan. 2003.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca**. São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos/USP, 2003.
- UNESCO. **Educação para Todos**. Brasília: Biblioteca Virtual de Educação UNESCO-Brasil, 2003.
- UNESCO. **VII Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para Educação/ PROMEDLAC VII**. Cochabamba, Bolívia, 2001 (5-7/03/01).
- VELOSO, Ana Carolina Siqueira. **A Alfabetização do Indivíduo Surdo**: primeiro em Libras ou em Português? Disponível em: <[www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss19\\_04.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss19_04.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2008.
- VILHALVA, Shirley. **Despertar do Silêncio** - Coleção Cultura da diversidade – Editora Arara Azul, 2004.
- VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- WINNER, E. **Crianças Superdotadas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

