

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

**EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO OU SOFISTICAÇÃO DA
INTEGRAÇÃO?**

CURITIBA

2005

MARIZE DO ROCIO HAMMERSCHMIDT DOS SANTOS

EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO OU SOFISTICAÇÃO DA INTEGRAÇÃO?

Monografia apresentada à Universidade Federal do Paraná, no curso de Especialização em Educação Inclusiva, como pré-requisito para a obtenção do título de Pós Graduação.

Prof^ª Orientadora: Maria Beatriz Sandoval.

CURITIBA

2005

“Depois que a lógica da heterogeneidade foi paulatinamente substituindo a lógica da homogeneidade (MUNTANER, 1995), novas exigências e de natureza nova se colocaram aos sistemas educativos, em geral, e aos professores, em particular” (Armindo J. Rodrigues).

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 1 |
| 2. EDUCAÇÃO ESPECIAL..... | 3 |
| 2.1 PANORAMA HISTÓRICO..... | 3 |
| 2.2 HUMANIDADE CRUEL: CRIANÇAS ABANDONADAS AO ACASO..... | 7 |
| 2.3 CLASSIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO ANEE..... | 7 |
| 2.4 EXCLUSÃO SOCIAL: UMA REALIDADE, UM PROBLEMA..... | 11 |
| 2.5 PARECER CNE/CEB Nº 17, DE 03 DE JULHO DE 2001..... | 12 |
| 2.6 RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 02, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001..... | 17 |
| 3. INCLUSÃO: COMEÇANDO EM CASA..... | 28 |
| 3.1 ESCOLA DE TODOS: INCLUSÃO DA PARTE..... | 30 |
| 3.2 BARREIRA INSTITUCIONAL: O DESPREPARO DOS PROFESSORES..... | 33 |
| 3.3 QUADRO 1 – COMPETÊNCIAS PARA A INTEGRAÇÃO..... | 34 |
| 3.4 QUADRO 2 – DIFICULDADES DOS PROFESSORES..... | 35 |
| 3.5 A AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM..... | 37 |
| 3.6 O FUTURO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... | 39 |
| 3.6.1 A integração como colocação..... | 39 |
| 3.6.2 A integração como educação para todos..... | 40 |
| 3.6.3 A integração como participação..... | 40 |
| 3.6.4 A integração como inclusão social..... | 41 |
| 4. CONCLUSÃO..... | 42 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 44 |
| ANEXOS..... | 45 |

INTRODUÇÃO

Muito se tem falado a respeito do tema Educação Especial e, paradoxalmente, trabalhado de forma esclarecedora.

A educação escolar, tanto pública quanto particular, como um todo, vem “sofrendo” fortes ameaças nas últimas décadas. Isso se dá pelo avanço acelerado da informatização e tecnologias que, a cada dia, “exige” o domínio de dados dito modernos, da moda, do momento, atual, pós-moderno, enfim, com a sua própria nomenclatura.

A preocupação dos educadores, instala-se justamente no momento em que todo esse aparato de instrumentos – frutos da modernidade – acabam, por sua vez, substituindo de maneira gradativa, a leitura de livros didáticos ou não e a escrita manual, como por exemplo, a caligrafia, que jaz no esquecimento. As salas de bate-papo, com a sua comunicação “truncada”, distorce a língua portuguesa, nesse caso, inaugurando um novo sistema de sinais (você: vc; msg: mensagem; tc: teclar, comunicar; naum: não; etc.). As “Land House” cada vez mais modernas e atrativas, acomodam um extraordinário número de crianças, adolescentes e jovens na busca exaustiva do fictício, propiciando uma ilusão de diversão e entretenimento. Se para os alunos (as) com ensino regular (“normal”), isso apresenta barreiras e lacunas no processo-aprendizagem, quanto maior será a atenção ao outro grupo que nos ateremos nessa pesquisa.

Nesse contexto bastante perturbado se instala a preocupação: a Educação Especial, os alunos com necessidades educacionais especiais, que nesses últimos trinta anos vem ganhando discussão e preocupação no campo especulativo, bem como a sua discussão. O que vem a ser isso? O que fazer com meninos e meninas com transtornos e alterações no desenvolvimento? Como fica a família, a escola e a comunidade nesse processo? Existem ferramentas de detecção, diagnóstico e intervenção? A Educação Inclusiva é possível?

Vive-se a ditadura dos títulos acadêmicos. O profissional é mais ou menos valorizado de acordo com a quantidade de “diplomas” que possui. Por um lado, talvez positivo, o convite ao constante estudo e aprendizado torna-se cada vez mais necessário em todos os âmbitos do saber e em qualquer tarefa ou trabalho que seja preciso desenvolver na sociedade. Por outro lado, a oportunidade de um profissional

mostrar o seu trabalho e a sua capacidade, torna-se difícil pela ausência de “canudos”, uma vez que o processo excludente dos projetos de iniciação nas universidades federais é corriqueiro e a mensalidade nas universidades particulares cada vez mais exorbitantes.

Deixando de lado essa questão, o profissional da educação especial – portanto, todos os professores em potência – são chamados para a especialização nessa área, conhecer essa realidade de perto, se interessar, aprofundar suas pesquisas para a melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem.

O caminho para se chegar ao progresso, em todos os sentidos da palavra, passa pela educação. Conhecer o homem é a mesma coisa que conhecer a sua alma, portanto, uma personalidade única, que o distingue de todos os outros homens (SÓCRATES).

Essas são algumas questões que procurar-se-á discutir no transcorrer desse trabalho, apontando algumas pistas de educadores que muito tem trabalhado para isso e deixando para o leitor o legado da sua própria conclusão.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL

2.1 PANORAMA HISTÓRICO

Tem-se vestígios da exclusão de crianças deficientes desde a Idade Antiga, de acordo com os registros de CORREIA (1997). Nas cidades como Esparta e Roma, essas crianças eram abandonadas, devido à resistência da própria sociedade em aceitar essa realidade. MISÉS (1977, p. 14 in: STOBÄUS; MOSQUERA, 2003, p. 16) faz uma recapitulação de como os romanos tratavam esses deficientes

Nós matamos os cães danados e touros ferozes, degolamos ovelhas doentes, asfixiamos recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças se forem débeis ou anormais, nós as afogamos, não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las.

Em alguns países da Europa, durante a Idade Média, a imagem dos deficientes era associada ao diabo e aos atos de feitiçaria, motivo pelo qual eram perseguidos e mortos, compondo a categoria dos excluídos, sendo afastados do convívio social ou sacrificados. Alguns pensadores alegavam, à condição de deficiente, como marca da punição divina, em expiação dos pecados; e outros como expressão do sobrenatural, sãos = privilegiados (verdades inatingíveis).

O registro que se tem do atendimento às pessoas com necessidades especiais e deficientes mentais no ocidente, data a partir do século XVI, segundo FERREIRA (1994), no momento em que esse problema (diferença ou fuga ao padrão normal) passa das mãos da Igreja para a Medicina.

O pai da Educação Especial é o francês Jean Itard (1775-1838)¹, que se dedicou no tratamento de um menino portador de deficiência mental profunda, que desenvolveu um estudo sistemático de reabilitação.

O período de institucionalização especializada das pessoas com deficiência ocorre no final do séc. XVIII e início do séc. XIX nos países escandinavos e na América do Norte, surgindo a Educação Especial, tomada de consciência da sociedade em atender os mesmos em caráter assistencial, não educativo. Esse

¹ O autor FONSECA (1995, in: STOBÄUS; MOSQUERA, 2003, p. 16) aponta os estudos de Jean Itard.

atendimento era realizado em centros, protegendo a sociedade do contato com os anormais, iniciando o período de segregação, onde as escolas especiais atendiam à política de separar e isolar esses deficientes do grupo principal e majoritário, de acordo com CORREIA (1997).

Os primeiros estudos a respeito da Educação Especial, mais especificamente sobre pessoas portadoras de deficiência são o de Philippe Pinel, em 1800 (atrasados mentais); Esquirol, entre 1780 e 1820 (que diferenciou idiotia e demência); Seguin, de 1840 até 1870 (elaborou o método fisiológico, para crianças com atraso mental).

Somente no século XX acontece a desinstitucionalização e a educação escolar para o deficiente mental no ocidente, com a gênese de programas escolares, classificando deficientes leves e moderados, ampliando os serviços. A nomenclatura alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE) aparecem na escola.

A discussão a respeito da Educação Especial no Brasil teve início a partir do ano de 1950, conforme BUENO (1993), mas já comentava sobre a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE). A partir de 1970, foi instalado um subsistema educacional estadual e federal, organizações públicas e privadas de atendimento aos ANEE e classes especiais (categorização e classificação) para os deficientes mentais, a partir da escala métrica de inteligência – os testes de quociente intelectual (QI), criada por Binet e Simon, em 1905.

A preocupação com o ambiente irrestrito e, ao mesmo tempo, dos professores do ensino regular em atuar na integração dos alunos com ANNE e dos que não possuíssem tais dificuldades, aconteceu em 1978, por Heron e Skinner (apud CORREIA, 1997 in: STOBÄUS; MOSQUERA, 2003, p. 18).

Nesse mesmo período, países da Europa e das Américas se movimentaram na tentativa de dar uma atenção particular às crianças com necessidades educacionais especiais (NEE), focando as necessidades individuais dos mesmos, surgindo, a partir de 1980, a integração educativa, levando-os para o ensino regular. Para CARVALHO (1997), hoje em dia o termo excepcional ou pessoa portadora de deficiência vem sendo substituído por pessoa com necessidade especial ou pessoas com necessidade educacional especial.

Algumas mudanças estão ocorrendo, em muitas partes do globo, nos últimos anos, no tocante à conceituação da Educação Especial, apontando novos enfoques, como declara a UNESCO 1994, p. 40, in: STOBÄUS; MOSQUERA, 2003, p. 18

Falar de necessidades educacionais especiais implica enfatizar aquilo que a escola pode fazer para compensar as dificuldades do/a aluno/a. Já que, neste enfoque, entende-se que as dificuldades para aprender têm um caráter interativo e dependem não apenas das limitações dos/as alunos/as, mas também da condição educacional que lhe é oferecida.

No final de 1960, começou a ser utilizado o conceito Necessidades Educativas Especiais, porém, não alterou a concepção dominante, conforme COLL, PALACIOS E MARCHESI (1995), tornando-se popular através da Secretaria do Reino Unido, em 1974 (informe Warnock). Para esses autores, o aluno com NEE seria aquele que apresentasse algum problema de aprendizagem no decorrer de sua vida escolar, exigindo uma atenção e recursos necessários diferentes de seus colegas (mesma idade).

Surgem estudos no Rio Grande do Sul, na década de 80, referente à Estimulação Precoce (0 a 3 anos), iniciando uma intervenção nessas desordens neuro-motoras, cognitivas e afetivas, modificando o prognóstico de aprendizagem, dando ênfase na mediação (análise do potencial). A questão em jogo é evitar dificuldades para a aprendizagem através de recursos educacionais necessários. Esse discurso visa a igualdade de oportunidades, procurando “quebrar” a segregação e exclusão pela sociedade.

No Brasil, existe uma parcela considerável de alunos repetentes que reforça o processo de participação-exclusão, sendo remetidos, os mesmos, para a Educação Especial, diagnosticado desvios em características biológicas, psicológicas ou sociais.

O processo de integração e participação das crianças com deficiência na sociedade é muito lento nesses últimos cem anos, o que nos permite afirmar reformulações, crises e mudanças, onde o termo excepcional começa a ser utilizado. A sociedade se sente incomodada com a definição de Deficiência Mental, o que favorece o seu estudo e pesquisa.

A partir do grito de inquietação ecoado nos países da Europa e na constante busca do direito à educação para todos, no dia 10 de junho de 1994, reuniram-se na

Espanha dirigentes de quase cem países e dezenas de organizações internacionais para a realização da Conferencia Mundial de Educação, patrocinado pelo governo local e pela UNESCO, intitulada como Declaração de Salamanca.

A principal discussão questionou o modo de atuação do sistema educacional que leva à exclusão da maioria dos alunos e o privilégio dos alunos considerados normais (exclusão dos opostos).

Como afirma a Declaração de Salamanca (1994, p. 9; p. 11, in: STOBÄUS; MOSQUERA, 2003, p. 22)

As escolas regulares com orientação para a educação inclusiva, são o meio mais eficaz no combate às atitudes discriminatórias, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, bases da construção da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos.

(...) A escola inclusiva é o lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter, conhecendo e respondendo às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.

Esse acontecimento em Salamanca resultou num documento dos Estados Unidos, chamado “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, destacando o compromisso dos Estados com a Educação para Todos (crianças, jovens e adultos com NEE) no sistema regular de ensino. Isso se expressa na Declaração de Salamanca (1994, p. 8, in: STOBÄUS; MOSQUERA, 2003, p. 18)

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades;
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

2.2 HUMANIDADE CRUEL: CRIANÇAS ABANDONADAS AO ACASO

A exclusão de crianças deficientes está presente desde o início da humanidade. Exclusão esta que funciona como seleção das espécies, ou seja, somente os 'perfeitos' poderiam sobreviver. Seleção feita pela própria sociedade, ou pela própria natureza. Defeitos físicos ou mentais que eram vistos como empecilhos aos membros da sociedade, bem como a sociedade numa totalidade.

A Sagrada Escritura traz, também, relatos da exclusão de deficientes físicos e mentais, que eram tidos como amaldiçoados por Deus, condenados a estas deficiências como castigos por pecados cometidos por ele ou por familiares mais próximos.

2.3 CLASSIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO ANEE

Sabe-se que não seria ideal classificá-los em categorias, pois correria o risco de cometer erros. Porém, faz-se necessário, principalmente do ponto de vista da administração do Sistema Educacional. Abaixo, segue uma listagem, a partir de um modelo clínico:

1. Excepcionais Intelectuais

1.1 Superdotados

1.2 Deficientes Mentais

- a) educáveis
- b) treináveis
- c) dependentes

2. Excepcionais por desvios físicos

2.1 Deficientes físicos não sensoriais

2.2 Deficientes físicos sensoriais

- a) deficientes auditivos
- b) deficientes visuais

3. Excepcionais psicossociais

3.1 alunos com distúrbios emocionais

3.2 alunos com desajustes sociais

4. Excepcionalidade múltipla

4.1 alunos com mais de um tipo de desvio

Levantamentos realizados no período de 1997 a 1999, pela UFPR², através das visitas os 39 cursos de graduação e os 12 cursos da Escola Técnica da própria Federal, constatou-se o seguinte resultado:

Visuais: 15%

Auditivas: 19%

Físicas: 66%

Algumas questões sobre o acesso ao ensino, avaliação, relações professor-aluno e a permanência na universidade, fazendo o uso da banca³ resultou no seguinte:

Não: 25%

Sim: 75%

Relataram algumas dificuldades encontradas na universidade, relatada por MOREIRA (2003, p. 89)

- 1) Dificuldade de acesso em muitos locais onde acontecem as aulas;
- 2) Dificuldade de acesso à biblioteca;
- 3) Escassez de literatura em braile;
- 4) Falta de corrimões nas rampas e escadas, bem como falta de vagas especiais para carros em alguns prédios da universidade;
- 5) Falta de intérprete em sala de aula;
- 6) Dificuldade de alguns professores repensarem formas metodológicas e organizativas diferenciadas, sobretudo na avaliação.

² RIBEIRO, Maria Luiza Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho et al, 2003, p. 86.

³ As bancas especiais na UFPR destinam-se aos candidatos com deficiência auditiva, física, visual e múltipla. As disposições legais de seu funcionamento são editadas anualmente no guia do candidato e estão disponibilizadas na homepage da Comissão Central do Concurso Vestibular (in: RIBEIRO, Maria Luiza Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho et al, 2003, p. 88).

A Educação Especial tem apresentado, conforme BUENO (1993, in: STOBÄUS; MOSQUERA, 2003, p. 23), papel de complemento da educação regular (democratização do ensino) e o seu oposto, de segregação (ação seletiva da escola regular).

Na busca incansável de atender às novas exigências da sociedade no processo de renovação e de democracia, a Educação Especial alcança, cada vez mais, um lugar de destaque, procurando eliminar a discriminação e levar as tecnologias de informação a todos, calcados em ordenamentos específicos, mesmo que atualmente esse ideal ainda não seja concretizado totalmente.

Durante muito tempo, a Educação Especial procurava separar os alunos com necessidades educacionais especiais nas suas escolas e classes especiais para que os mesmos fossem identificados como diferentes, afastando-os do convívio com as demais, procurando beneficiar a própria sociedade, e não o sujeito com ANEE, fugindo da interação social e escolar (MARQUES, 1994).

Sabe-se que a humanidade somente evolui através de uma visão crítica da realidade, quebrando paradigmas e concepções carregadas de misticismos e dogmatismos. O papel da Educação Especial não pode reduzir-se ao assistencialismo, mas na escala do direito ao exercício de cidadania (FORTUNATO, 1997).

A construção dessa sociedade tão sonhada justa e igualitária dar-se-á na comunhão de forças do Estado e da comunidade, sem o qual torna-se impossível. A Educação para todos, discussão da Conferência Mundial ocorrida na Tailândia, em 1990, destacou, na Educação Inclusiva, a necessidade do ANEE em freqüentar a escola regular. Para que isso aconteça, segundo STOBÄUS e MOSQUERA, “o processo inclusivo pode significar uma verdadeira revolução educacional e envolve o descortinar de uma escola eficiente, diferente, aberta, comunitária, solidária e democrática onde a multiplicidade leva-nos a ultrapassar o limite da integração e alcançar a inclusão” (2003, p. 24).

O processo de inclusão, de acordo com MRECH (1998, p. 37, in: STOBÄUS; MOSQUERA, 2003, p. 24) vai além da sala de aula, ocorrendo no âmbito social, princípio que une as forças, diminui as dificuldades e diferenças. A proposta é que os alunos da rede regular de ensino aceitem e apoiem todos os ANEE como

membros, indistintos. Portanto, leis que possam sustentar essa iniciativa surgiram a partir da década de 90, discutindo essa integração, diferenças concepções de deficiência, diagnóstico e prognóstico do ANEE (CARNEIRO, 1999, in: STOBÄUS; MOSQUERA, 2003, p. 25).

Os diferentes sistemas educativos vislumbram uma grande meta a ser atingida: a inclusão do ANEE na escola regular, onde o sistema educacional como um todo assumiria a responsabilidade de Educação integral, e não parcial como é o de hoje (em termos práticos).

A escola precisa, antes de qualquer coisa, re-adequar todo o seu currículo, corpo docente, bem como todos os funcionários envolvidos com instituição Escolar para que, em vias de fato, o ANEE seja inserido no sistema escolar regular e tratado como um semelhante. E, não se pode esquecer que, como o papel da educação é preparar cidadãos, conscientes de seus direitos e deveres na sociedade, como “preparar” os alunos do ensino regular para a aceitação do ANEE? E as repartições públicas, mercados, lojas, etc?

O grande desafio do ser humano é conviver com o diferente. A sociedade televisiva, construída pelo mass-mídia, enaltece a aparência, o exterior, o culto do corpo. O belo é supervalorizado. O perfeito é um atributo de valor. Com isso, cria-se um estereótipo de pessoa, aumentando, de certa forma, o preconceito com o ANEE.

Constata-se também, de certo modo, a extinção da família como instituição de educação e de preparo para o convívio social. A modernização, cujo fruto é a informatização da vida, tem afastado as pessoas, de alguma maneira. Exemplo disso é o aperto de mão, o abraço, as reuniões em pequenos grupos, que tem sido trocados por reuniões virtuais. O almoço de domingo na casa dos avós, já não mais existe. Qual a importância e consequência disto? Muita. Os homens são seres sociais, e necessita de interação, de contato físico. A ausência destes tem os afastados uns dos outros, criando uma fissura afetiva e social. Ao olhar a copa seca de uma árvore, sabe-se que o problema não está nas folhas, mas muito provavelmente na raiz ou no solo. Ao olhar o problema da educação regular e inclusiva, precisa-se ir mais a fundo, ou seja, analisar a estrutura da família, que é, sem sombra de dúvidas, a formadora da sociedade, onde os princípios de relacionamento e interação são formados.

Se para os alunos (as) pertencentes ao ensino regular (“normal”) isso apresenta barreiras e lacunas no processo-aprendizagem, quanto maior será a atenção ao outro grupo que nos ateremos nessa pesquisa.

2.4 EXCLUSÃO SOCIAL: UMA REALIDADE, UM PROBLEMA

Um grupo de crianças estava jogando futebol, era a primeira semana de aula e poucos alunos se conheciam. Ronaldo era um dos alunos novos da escola, pois viera de outra cidade. Tudo estava bem até o momento em que Ronaldo chuta a bola com força e sua perna sai voando junto com a bola: uma prótese. Até aquele momento, tudo era normal. Realmente a cena foi muito engraçada. Mas cessando as gargalhadas, tudo mudou. Quantos problemas Ronaldo teve que enfrenta no resto do ano letivo. Até aquele momento, Ronaldo não tinha problemas. Para ele, tudo era normal, seus irmãos o travam sem qualquer diferença. Para seus pais, Ronaldo era perfeitamente normal e, com os amigos, a mesma coisa. Se por ventura os colegas não tivessem descoberto seu “segredo” e se os professores não o tratassem com “diferença” (como o pobre Ronaldo que não tem uma perna), sua deficiência física não o impediria de ler, de escrever, de falar, de pensar e de se relacionar com as pessoas. Mas o que lhe impediu foram as próprias pessoas que não conseguiam, mesmo que inconscientemente, aceitar alguém que seja diferente. Ronaldo não precisaria ser um ANEE e não é, mas está sendo, por culpa da sociedade.

A maior luta deve ser contra o preconceito. Como trata SHINIASHIKI, com muita propriedade, em seu livro O “Poder da Solução”, “... Problemas reais precisam de uma solução real...”.

Os excluídos enfrentam um problema real e não um problema imaginário. A solução para a inclusão deve ser real e não apenas teórica, lida em volumes infundáveis e em discursos técnicos cheios de siglas e tratamentos. Se realmente diagnostica-se essa fissura desnecessária na sociedade, eis a necessidade de restaurá-la.

Deve-se insistir na idéia de que é na família que tudo começa, e de que esta instituição é a formadora da sociedade em que vive.

O Governo Federal e Estadual certamente possui um papel muito importante e fundamental na conscientização deste problema, auxiliado pela mídia e por fazer cumprir a Constituição, conforme o parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de Julho de 2001:

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica

UF: Distrito Federal

ASSUNTO: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

RELATORES: Kuno Paulo Rhoden e Sylvia Figueiredo Gouvêa

PROCESSO Nº: 23001-000184/2001-92

PARECER Nº: 17/2001 – COLEGIADO: CEB – APROVADO EM: 03/07/2001

I – Relatório:

A edição de Diretrizes Nacionais envolve estudos abrangentes relativos à matéria que, no caso, é a Educação Especial. Muitas interrogações voltam-se para a pesquisa sobre o assunto; sua necessidade, sua incidência no âmbito da Educação e do Ensino, como atendimento à clientela constituída de portadores de deficiências detectáveis nas mais diversas áreas educacionais, políticas e sociais.

Como base para o presente relatório e decorrente produção de parecer foram utilizadas, além de ampla bibliografia, diversos estudos oferecidos à Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, dentre outros, os provenientes do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação e, com ênfase, os estudos e trabalhos realizados pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.

Dentre os principais documentos que formaram o substrato documental do parecer sobre a Educação Especial citam-se:

- 1) “Proposta de Inclusão de Itens ou Disciplina acerca dos Portadores de Necessidades Especiais nos currículos dos cursos de 1º e 2º graus” (sic);
- 2) Outros estudos:
 - a. “Desafios para a Educação Especial frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”;

- b. “Formação de Professores para a Educação Inclusiva”;
- c. “Recomendações aos Sistemas de Ensino”; e
- d. “Referenciais para a Educação Especial”.

Com o material assim disposto, tornou-se possível, atendendo aos “Referenciais para a Educação Especial”, elaborar o texto próprio para a edição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em dois grandes temas:

a) TEMA I:

A Organização dos Sistemas de Ensino para o Atendimento ao Aluno que Apresenta Necessidades Educacionais Especiais; e

b) TEMA II:

A Formação do Professor.

O tema II, por ser parte da competência da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CEN/CNE), foi encaminhado àquela Câmara encarregada de elaborar as diretrizes para a formação de professores.

1. A Organização dos Sistemas de Ensino para o Atendimento ao Aluno que Apresenta Necessidades Educacionais Especiais

1.1 Fundamentos

A Educação Especial, como modalidade da educação escolar, organiza-se de modo a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva, a fim de cumprir os seguintes dispositivos legais e políticos-filosóficos:

1.1.1 Constituição Federal, Título VIII, da Ordem Social

Art. 208

III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

V – Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

VII - § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo.

Art. 227

§ 1º - II – Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

§ 2º A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

1.1.2 Lei nº 10.172/01

Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

O Plano Nacional de Educação estabelece vinte e sete objetivos e metas para a educação para pessoas com necessidades educacionais especiais. Sinteticamente, essas metas tratam:

- 1) do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios – inclusive em parceria com as áreas de saúde e assistência social – visando à ampliação da oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos;
- 2) das ações preventivas nas áreas visual e auditiva até a generalização do atendimento aos alunos na educação infantil e no ensino fundamental;
- 3) do atendimento extraordinário em classes e escolas especiais ao atendimento preferencial na rede regular de ensino; e
- 4) da educação continuada dos professores que estão em exercício à formação em instituições de ensino superior.

1.1.3 Lei nº 7.853/89

Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais.

1.1.4 Lei nº 8.069/90

Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outras determinações, estabelece, no § 1º do artigo 2º:

“A criança e o adolescente portadores de deficiências receberão atendimento especializado”.

O ordenamento do artigo 5º é contundente:

“Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”.

1.1.5 Lei nº 9.394/96

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 4º

III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Art. 58 – Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º 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.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art, 59 – Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específicas para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – 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;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60 – Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

1.1.6 Decreto nº 3.298/99

Regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.

1.1.7 Portaria MEC nº 1.679/99

Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

1.1.8 Lei nº 10.098/00

Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.

Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Setembro de 2001:

O presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), Francisco Aparecido Cordão, de conformidade com o disposto no artigo 9º, § 1º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de Novembro de 1995, nos Capítulos I, II e III do Título V e nos artigos 58 a 60 da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de Julho de 2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 15 de Agosto de 2001.

RESOLVE:

Art. 1º - A presente Resolução institui as Diretrizes para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação

especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Art. 3º - Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Art. 4º - Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

I – a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II – a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências.

III – o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

Art. 5º - Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

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 linguagem e códigos aplicáveis;

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Art. 6º - Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contanto, para tal, com:

I – a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II – o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Art. 7º - O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Art. 8º - As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II – distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade.

III – flexibilização e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;

d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunidade.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escola, nos termos do artigo 24, V, “c”, da Lei nº 9.394/96.

Art. 9º - As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares

nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

§ 1º Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso.

§ 2º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum.

Art. 10º - Os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

§ 1º As escolas especiais, públicas e privadas, devem cumprir as exigências legais similares às de qualquer escola quanto ao seu processo de credenciamento e autorização de funcionamento de cursos e posterior reconhecimento.

§ 2º Nas escolas especiais, os currículos devem ajustar-se às condições do educando e ao disposto no Capítulo II da LDBEN.

§ 3º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica da escola especial e a família devem decidir conjuntamente quanto à transferência do aluno para a escola da rede regular de ensino, com base em avaliação pedagógica e

na indicação, por parte do setor responsável pela educação especial do sistema de ensino, de escolas regulares em condição de realizar seu atendimento educacional.

Art. 11 – Recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo.

Art. 12 – Os sistemas de ensino, nos termos da Lei nº 10.098/00 e da Lei nº 10.172/01, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

§ 1º Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infra-estrutura definidos.

§ 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema braile e a língua de sinais, sem prejuízo no aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

Art. 13 – Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde que

implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§ 1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular.

§ 2º Nos casos de que trata este artigo, a certificação de frequência deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor especializado que atende o aluno.

Art. 14 – Os sistemas públicos de ensino serão responsáveis pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento de escolas ou serviços, públicos ou privados, com os quais estabelecerão convênios ou parcerias para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva.

Art. 15 – A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 16 – É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no inciso I do artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem

como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.

Art. 17 – Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a elaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

§ 1º As escolas de educação profissional podem realizar parcerias com escolas especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais.

§ 2º As escolas das redes de educação profissional podem avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculados em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho.

Art. 18 – Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docente 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.

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos

conteúdos sobre educação especial adequados 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.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didático-pedagógicos e práticas alternativas adequadas 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.

§ 3º 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;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 19 – As diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica estendem-se para a educação especial, assim como estas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial estendem-se para todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Art. 20 – No processo de implantação destas Diretrizes pelos sistemas de ensino, caberá às instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em regime de colaboração, o estabelecimento de referenciais, normas complementares e políticas educacionais.

Art. 21 – A implementação das presentes Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica será obrigatória a partir de 2002, sendo facultativa no período de transição compreendido entre a publicação desta Resolução e o dia 31 de dezembro de 2001.

Art. 22 – Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação e revoga as disposições em contrário.

DECISÃO DA CÂMARA: A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto dos relatores. Sala de sessões, em 03 de Julho de 2001 (Presidente: Francisco Aparecido Cordão e Vice-Presidente, Carlos Roberto Jamil Cury).

3. INCLUSÃO: COMEÇANDO EM CASA

O acesso maior à cultura, à informação, ao autoconhecimento e o desapego aos mitos e dogmas trouxe a necessidade de formar uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais harmônica, o que leva a encarar o próprio eu, entender as relações interpessoais, as necessidades comuns e individuais. Como acrescenta STOBÄUS; MOSQUERA (2003, p. 221)

O fato de tentar conhecer melhor a pessoa com necessidades especiais em todos os tempos e culturas, têm colocado o ser humano perante uma vital e complexa tarefa: dispor-se ao contato, conscientização e integração de seus próprios conteúdos internos sombrios, rejeitados. Seu primitivismo, sua feiúra, seus limites, enfim, tem que ser assumidos como tal, o que de certa forma irá contribuir para a eliminação do movimento distorcivo de depositá-los exclusivamente em seres portadores de qualquer condição diferencial que possa ativar tal projeção, comenta Kortmann.

O quanto a presença de um recém-nascido com necessidades especiais poderia constituir como um fator de estresse, problemas de adaptação familiar e por fim, gerando problemas de relacionamento e integração social.

O fato dos seres humanos perceberem qualquer diferença em seu semelhante já é um processo de distinção, é um marco no relacionamento. E se esse indivíduo, o diferente, possui dificuldades, alguma restrição, logo, ter-se-á um conceito próprio de que o outro é deficiente, por fim, não é normal, não faz o que o outro faz. Logo, conclui-se que todo o diferente de mim seja um deficiente. O foco da visão muda e o relacionamento não é o mesmo.

Os homens têm os seus sonhos, necessidades, desejos particulares e, muitas vezes, comum a um grupo, a uma maioria. O sonho de ter um filho (a) é comum na grande maioria dos relacionamentos conjugais. Quantos não sonham com seus filhos que estão por vir, de como será suas características, com quem parecerá: com o pai ou com a mãe? E quando este tão esperado nasce e é constatada qualquer anomalia, os seus sonhos podem tornar-se pesadelos. Muitos abandonam seus filhos, fugindo muitas vezes de si mesmo, por não aceitarem este fato. Por não encontrarem resposta ao acontecido ou por não terem qualquer estrutura técnica-emocional para encarar este “problema”.

Muitas vezes, em famílias mal estruturadas, ocorre o desagregador processo de negação, que pode levar a alienação e a negligência do problema. Outros pais, após o período inicial imediato de revolta e de não aceitação do fato, peregrinam por consultórios, clínicas e escolas especiais, na ânsia de encontrar alguém que lhes diga que seu filho não tem nada de anormal. O grupo familiar precisa se reestruturar, o que significa elaborar o problema dessa perda. Para isso, devem reconhecer o problema, pois negá-lo não favorece a sua aceitação e a busca de solução.

Neste momento, é de fundamental importância a presença de um profissional capacitado para atender a situação. Poder-se-ia, por um breve momento, acrescentar à sigla NEE a palavra A, ficando NEA (Necessidades Educacionais Especiais de Atendimento), que, apropriadamente, pensa-se ser um diferencial em momentos como este. Fala-se, lê-se, estuda-se muito sobre os ANEE, mas esquece-se que antes de serem alunos, são filhos, e é no lar que tudo começa, e, em primeira instância, a família precisa ser assistida.

Faz-se importante que os hospitais e as maternidades possuam profissionais melhor preparados para um atendimento não só psicológico, momentâneo aos pais, mas que de alguma forma estes sejam acompanhados até a inclusão da criança na escola, que por sua vez, continuará o acompanhamento.

É de suma importância o acompanhamento junto à família, que por seus motivos encontra-se desamparada, desorientada. Que por muitas vezes acabam, não por maldade, abandonando a criança, física, emocional e/ou afetiva, caracterizando nisto, o início da exclusão.

A família é uma fonte de cuidados, onde a relação mãe-bebê é de suma importância, o que possibilita a inserção, levando a uma concepção de saúde mental, como capacidade de exercício da maturidade, independência e democracia. Como nos lembra KORTMANN (in: STOBÄUS; MOSQUERA, 2003, p.223)

Ainda que as relações entre a mãe e o filho sejam privilegiadas, não é menos certo que o pai e os irmãos tenham também que cumprir sua função. Essa função é também primordial, porque constitui a garantia de que se repartirão os esforços, os problemas, os fracassos, reduzindo assim o impacto emocional produzido pela presença de um filho diferente. A criação de clima relações tranqüilo e o apoio de toda a família são as condições necessárias para o estabelecimento de uma intervenção precoce bem sucedida, E ao mesmo tempo a principal meta dessa intervenção.

O alvo maior deve ser a família, a importância de suas relações entre si e o bebê. Verificando o valor do tratamento precoce, no sentido de desenvolver na família um olhar diferenciado de aposta sobre seu filho, descobrindo assim, os caminhos possíveis para apoiar o filho em seu desenvolvimento como pessoa.

A família, sem sombra de dúvida, é a instituição que possui melhores condições para cuidar do bebê. Encontrar formas de estimulá-los, de compreendê-los, buscando alternativas para contornar ou minorar suas dificuldades iniciais mais singelas. O conceito de BLEGER é bastante pertinente, “a função institucional da família é servir de reservatório, controle e segurança para satisfação da parte mais imatura ou primitiva, narcisística da personalidade” (apud Soifer, 1989, p. 22, in: STOBÄUS; MOSQUERA, 2003, p. 225).

Sendo assim, a família assume um papel de referência, pois há uma necessidade por parte da criança de sentir-se aceita por um grupo, quanto maior pela sua própria família. Tornar-se um membro significa filiar-se a um grupo, a uma instituição, o que exige o progressivo domínio da linguagem institucional. Essa filiação repousa sobre a particularidade de cada um, de estar no mundo nas instituições sociais da vida cotidiana. Um membro não é, portanto, apenas uma pessoa que respira e pensa. É uma pessoa dotada de um conjunto de modos de agir, de métodos, de atividades, que o fazem capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que a cerca. É alguém que, tendo incorporado os etno-métodos de sua família, de seu grupo, exhibe naturalmente a competência social que o agrega a esse grupo e lhe permite fazer-se reconhecer e aceitar.

Não há um método universalmente eficaz capaz de criar e educar crianças com deficiências, pois estas são diferentes, possui seu próprio tempo, seu próprio modo de ver e entender as coisas. Muitas coisas dependem da criança, da família, de quais serviços lhes estão mais ao alcance.

3.1 ESCOLA DE TODOS: INCLUSÃO DA PARTE

A inclusão dos deficientes significa uma verdadeira revolução sócio-educacional, envolvendo uma escola eficiente, diferente, aberta, comunitária, solidária e democrática onde a multiplicidade nos leva a transpor o limite da

integração e alcançar a inclusão. Conforme MRECH (in: Stoubãus; Mosquera, 2003, p. 24)

O processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus níveis, da pré-escola ao quarto grau. Na escola inclusiva o processo educativo é entendido como um processo social. Ela se apresenta como a vanguarda do processo educacional.

A transformação do ensino regular, o aprimoramento de suas práticas, a inexistência de um sistema organizacional que permita a exclusão parcial ou total do ANEE, são mecanismos que viabilizam seu trânsito do ensino especial para o normal e vice-versa. Sendo a inclusão uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da Educação escolar e para o benefício de todos os alunos, com ou sem deficiência torna-se uma porta para a tão esperada “mudança social”.

Porém, todo processo de mudança, de transformação, depende de uma iniciativa, de disponibilidade interna, institucional e individual, para enfrentar essas mudanças. Processo esse que se mostra moroso e, muitas vezes, esbarra na relutância do indivíduo de mudar, de inovar, de sair do mesmo e partir para o novo. Disponibilidade esse que não é muito comum aos sistemas educacionais e aos professores.

Fugir do desafio que testa a competência de ensinar o diferente, o novo, serve de alibi para nossa suposição de que sabe-se tudo e de que não há mais nada para aprender. Acomodar em seu “saber”, o homem, evitando, sempre que possível, a procura e a aceitação das mudanças, debilitando ainda mais um ensino anêmico e raquítico. Com isto, querer-se-á que os alunos se acomodem e que também se contentem de terem aprendido, o velho.

Se de um lado o mistério do aprender e a aventura do conhecimento torna o homem humilde com relação ao que não sabe do novo, do outro lado, as crianças valorizam a profissão de ensinar, pois decifrar esses misteriosos seres e incutir-lhes o prazer de descobrir e de reinventar o mundo, é tarefa de suma importância e indispensável.

Cumprir o dever de incluir todas as crianças na escola impõe considerações que extrapolam a simples inovação educacional e que implica o reconhecimento de que o outro é sempre e implacavelmente diferente, pois a diferença é sempre o que

existe, a igualdade é inventada e a valorização das diferenças impulsiona o processo educacional. Portanto, não se pode pregar a igualdade, tratar os alunos com diferenças e com necessidades diferentes, da mesma maneira. Precisa-se entender e pregar a harmonia entre as partes diferentes e não a sua igualdade, o que é uma utopia.

Necessita-se coexistir, encontrando nas diferenças, ferramentas para construção de uma escola mais digna, adaptada a realidade de uma educação diferenciada, especial, porém, não separada da escola normal, mas sim, unificando-a.

Os educadores têm a digna e privilegiada missão de incentivar a aceitação e o bom convívio das partes, tanto nas salas de aula, como também na comunidade que participam, através de si mesmos e de seus alunos, filhos, parentes, e adjacentes.

CLAUDIUS (37 D.C., in: GRÁVES, 1967, p.7), historiador inglês, transcreve como o próprio Imperador Claudius se denominava: “Eu, Claudius Cesar Drusus Germanicos Britânicos Nero, Imperador de Roma, mais conhecido como o gago, o coxo, o surdo, o louco”.

Este imperador realizou grandes obras públicas como aquedutos, estradas, portos. Alteração do alfabeto romano, melhoria das leis penais e, talvez, a mais importante para o Império: a conquista da Inglaterra. Apesar de não possuir deficiência mental, seus defeitos físicos já seriam um grande obstáculo para a vida de qualquer pessoa hoje, quanto mais em sua época, em que os não “normais” eram jogados nos rios ou mortos após o nascimento, quando verificado algum problema (como se viu no início dessa reflexão). Sempre fora motivo de piadas e chacotas pelos parentes e súditos durante toda a sua vida, mesmo como Imperador. Ainda assim, algo difícil de acontecer, recebeu o título de deus. Fora educado em segredo, afastado de seus parentes.

Este é um bom exemplo de como a educação inclusiva, aliada a uma sociedade preparada para receber pessoas com necessidades especiais, oxalá resultasse em uma sociedade mais evoluída, mais adaptada.

Seria importante ressaltar que a inclusão é uma consequência de transformação do ensino regular, do aprimoramento de suas práticas da adaptação do todo para o indivíduo, bem como do indivíduo para o todo.

3.2 BARREIRA INSTITUCIONAL: O DESPREPARO DO PROFESSOR

São os educadores que possuem a principal “arma”. Sim, os alunos. Estes que formarão a sociedade do amanhã.

Uma solução real, talvez seja, de pregar que a igualdade é uma utopia, mas uma convivência dos diferentes, com harmonia, uma realidade. Então o maior desafio da educação inclusiva é, sem dúvida, o educador. Pois ao professor cabe, em primeira instância, identificar o problema, diagnosticá-lo, orientar pais e responsáveis e, acima de tudo, acompanhar.

Sendo o educador um semeador de idéias, ou pelo menos é o que deveria ser, tem de estar profundamente preparado técnica, emocional e espiritualmente preparado para tal missão. Se algo tem que ser feito, faça-o hoje. Há uma minoria de diretores, professores e pais que estão convictos de que a inclusão é uma necessidade e não somente isto, mas de que ela é real e possível. Porque suas experiências profissional e pessoal lhes permitiram experimentar de alguma forma que este processo é real e funciona.

Também há um segundo grupo de pessoas, profissionais da educação ou não, que de alguma forma, de alguma maneira buscam conhecer mais, através de cursos, palestras e em seu próprio campo de trabalho.

Ouvir o que os professores acham dessa proposta, torna-se algo indispensável para o diagnóstico de suas dificuldades referente ao assunto e, conseqüentemente, as suas expectativas. Nessa esteira, a Professora Maria Odete Emygdio da Silva realizou uma pesquisa em duas escolas da rede pública da cidade de São Paulo e duas da rede pública de Lisboa, constatando as competências atribuídas aos professores do ensino regular pela legislação sobre a integração e as dificuldades/motivações para a formação contínua referidas pelas professoras entrevistadas.

3.3 QUADRO 1⁴

**COMPETÊNCIAS PARA A INTEGRAÇÃO ESCOLAR DECORRENTES DA
LEGISLAÇÃO EM VIGOR EM PORTUGAL E NA CIDADE DE SÃO PAULO**

| Competências para a integração escolar | Lisboa | São Paulo |
|---|---------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> Saber identificar NEE | X | X |
| <input type="checkbox"/> Saber adequar métodos de ensino aos alunos com NEE, de acordo com as necessidades individuais de cada um | X | X |
| <input type="checkbox"/> Saber fazer adaptações curriculares de acordo com a problemática de cada aluno com NEE (ou com necessidades especiais ⁵) | X | X |
| <input type="checkbox"/> Saber adaptar instrumentos de avaliação aos alunos com NEE | X | X |
| <input type="checkbox"/> Saber elaborar planos de recuperação para os alunos em risco de retenção (ou para alunos de menor rendimento ⁶) | X | X |
| <input type="checkbox"/> Conhecer concepções de NEE | X | |
| <input type="checkbox"/> Saber elaborar programas específicos para alunos com NEE | X | |
| <input type="checkbox"/> Saber selecionar recursos educativos, de acordo com a problemática dos alunos com necessidades especiais | | X |

⁴ RIBEIRO, Maria Luiza Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho et al, 2003, p. 56.

⁵ Segundo a expressão da legislação da cidade de São Paulo.

⁶ Apud 3.

3.4 QUADRO 2⁷

**DIFICULDADES/MOTIVAÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA REFERIDAS
PELAS PROVESSORAS ENTREVISTADAS**

| Dificuldades/Motivações para a formação contínua | Lisboa | São Paulo |
|---|---------------|------------------|
| <input type="checkbox"/> Identificar NEE | X | X |
| <input type="checkbox"/> Conhecer metodologias que levem em conta alunos com NEE | X | X |
| <input type="checkbox"/> Aprofundar conhecimentos sobre as relações da escola com a família | X | X |
| <input type="checkbox"/> Aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente | X | X |
| <input type="checkbox"/> Aprofundar conhecimentos sobre a planificação | X | X |
| <input type="checkbox"/> Aprofundar conhecimentos sobre a avaliação | X | X |
| <input type="checkbox"/> Conhecer métodos especiais de leitura e escrita | X | X |
| <input type="checkbox"/> Conhecer técnicas de expressão ligadas ao trabalho com alunos com NEE | X | X |
| <input type="checkbox"/> Saber adaptar atividades às dificuldades dos alunos | X | X |
| <input type="checkbox"/> Conhecer concepções de NEE | | X |
| <input type="checkbox"/> Aprofundar conhecimentos sobre a relação da escola com a comunidade | X | |
| <input type="checkbox"/> Aprofundar conhecimentos sobre o trabalho de grupo | X | |
| <input type="checkbox"/> Saber fazer correções articulatórias | X | |
| <input type="checkbox"/> Desenvolver temas como “O papel do deficiente na sociedade” | X | |

⁷ Apud 4, p. 57.

O medo de enfrentar o novo mexe com aqueles que estão acomodados, estão escondidos atrás da máscara do velho, do mesmo, profissionais que relutam contra tirar suas raízes em conceitos e preconceitos que estão cauterizados em suas vidas. Estão, de certa forma, incapacitados de verificar um problema e, quando este vem à tona, qualquer que seja ou por indisciplina, ou por dificuldades de aprendizados e relacionamento, fogem da responsabilidade, alegando não estarem preparados para resolver o mesmo em questão. Assim, faz-se necessário, neste momento, um apoio permanente ao professor. Para que o problema seja visto de frente e resolvido, desfazendo assim o mito de que era a falta de conhecimento sobre as deficiências e diferenças e outras situações que lhes faltavam. Tendo, através disto, competência para resolvê-los no futuro. Conforme Stoubäus, Mosquera (2003, p. 39)

A formação única para todos os educadores reforçaria a tão sonhada fusão entre a Educação Especial e a Educação regular, nos sistemas escolares. Inspirados nos projetos que visam uma educação de qualidade para todos, a formação inicial dos educadores eliminaria, em grande parte, as reações negativas dos professores do ensino regular, diante dos alunos com deficiência.

Estudos sobre professores têm sido, nos últimos tempos, bastante abundantes a respeito da vida emocional e das relações interpessoais em sala de aula. Segundo HUBERMAN (1996) não se deve separar a vida pessoal e profissional do professor. Um professor, com mais condições, de ser bem sucedido, seria aquele que poderia e deveria desenvolver uma personalidade saudável e melhor relações interpessoais, tentando encaminhar-se para uma educação efetiva.

Desde 1976, MOSQUERA (1978), estudos vêm sendo aplicados a respeito dos sentimentos pessoais. Porque desde aquela época os problemas de relacionamentos e sentimentos dos professores têm sido um assunto muito mais importante do que lhes aparentemente se apresentava.

Se um professor sente hostilidade a seu ambiente de trabalho e hostilidade à sua própria pessoa, isto, sem sombra de dúvida, ele vai transmitir às pessoas e aos alunos que o rodeia. E de fato, nestes momentos, a tese conclui que os professores, em sua maioria, são hostis. E se eles são hostis, ainda que não se dêem conta disto, contagia o seu grupo, os seus alunos e a classe se transformam em uma classe

hostil. Então, os grandes problemas que um professor enfrenta, muitas vezes, pode ser proveniente, evidentemente, de um ambiente hostil, mais hostil ainda quando trabalha com pessoas diversas. Como seria em ambientes com aqueles alunos NEE?

Assim, une-se mais o professor e o aluno. Sabendo o educador que cada indivíduo possui diferenças e estas estão certamente ligadas ao modo de aprender, como aprender e quando, sendo desta maneira quase impossível determinar, ou melhor, adivinhar o que será melhor aprendido, como e quando. Maria Teresa Eglér Manton, faz um apontamento muito oportuno a esse respeito, LARROSA (1999, in: STOUBÄUS; MOSQUERA, 2003, p. 33)

Todos os alunos, sejam suas dificuldades e incapacidades reais ou circunstanciais, físicas, intelectuais ou sociais, têm a mesma necessidade de serem aceitos, compreendidos e respeitados em seus diferentes estilos e maneiras de aprender, quanto ao tempo, interesse e possibilidades de ampliar e de aprofundar conhecimentos, em qualquer nível escolar.

É impossível saber, de antemão, como e quanto alguém será capaz de aprender e chegar a ser um pensador, um artista, um profissional, um artesão, um trabalhador, enfim qualquer tipo. Nem a partir de que encontros com o outro e com a vida, com os fatos, põe alguém a pensar, a distinguir, a definir um caminho para a sua existência.

São descabidos, portanto, a pretensão e o direito de estabelecer e de controlar, de fora, a construção do conhecimento, por mais que possamos confiar em nossa experiência e formação pedagógicas.

Cada ser humano é um enigma, um mistério, como nós...

3.5 A AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Para que haja um ensino estendido e garantido a todos os cidadãos, se faz necessário mudar a forma de avaliação ou ainda melhor, mudar o sistema de avaliação. Não pode-se simplesmente preencher dados numéricos e padronizados, utilizados na pesquisa de alunos que são diferentes, possuem necessidades diferentes e que de maneira diferente respondem ao que lhes foi ensinado. Será bastante difícil transpor esta barreira, porque a avaliação tem sido um instrumento de poder da escola, do sistema educacional e, porque não dizer, até estatal.

Na educação inclusiva a aprendizagem é avaliada pelo percurso do aluno no decorrer do tempo de um ciclo de formação e de desenvolvimento. Então, é levado em conta o que cada aluno aprendeu, o que conseguiu realizar, o quanto conseguiu se desenvolver. Sendo cada aluno um indivíduo com necessidades próprias, dificuldades próprias, com respostas próprias, serão avaliados individualmente e não

por um sistema padronizado de avaliação. Portanto, cada aluno possui seu tempo de aprender, a sua resposta de aprendizado. Dispensando-se notas e conceitos, pois o mais importante é o registro fiel do aproveitamento do aluno. É necessário reconhecer a individualidade do aluno e que cada um, como nós também, possuímos nosso próprio jeito de ser, nossa formação pessoal, nosso tesouro inesgotável – bagagem cultural. Sendo muito possível esta relação, é muito bem enfatizado por KUPFER (2000, p. 132)

Na antiguidade, alguns povos modelavam grandes recipientes de cerâmica e lá guardavam os documentos em que estavam registrados suas leis. Lacan diz que, nos estilos, uma cultura guardava seus tesouros [...]. Os estilos são de fato tesouros do sujeito, que muitos deles desconhecem possuir. Nossa árdua tarefa será então a de ajuda, remando contra a maré de muitos discursos sociais, cada aluno a desenterrar o seu próprio tesouro.

Certamente que o aprofundamento dos professores, ou seja, a sua sempre atualização e reciclagem contínua, eterna, trocando suas experiências, conhecimentos discutindo suas práticas e constante aprimoramento, são ferramentas de vital importância na construção de um relacionamento sólido e edificante entre aluno e professor, bem como o princípio da transformação de um sistema de educação, que não aceita mudanças e que está de olhos fechados para os preceitos constitucionais que garantem a todos os cidadãos brasileiros uma escola sem preconceitos, que não discrimina, sob qualquer pretexto – art 3º, parágrafo IV, do Título I da Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988). STOBÄUS e MOSQUERA, resume com muita propriedade esse pensamento, “usando um sistema de ensino regular não está em condições de atender as necessidades de todos os seus alunos, não pode se propor, ingenuamente, a incluir os excluídos, pois estes são exatamente os alunos que ela não dá ou não deu conta de educar” (2003, p. 40).

A garantia do direito de Educação em escolas que não excluem pessoas sob nenhum pretexto é um sinal de desenvolvimento comunitário e de elevação de seus valores e atitudes, princípios e ideais, elevação da psique (alma) do ser humano. É nessa visão que, enquanto educadores especiais, têm que se dirigir aos alunos com necessidades educacionais especiais, que antes de serem especiais são alunos e sujeitos, suas necessidades só são especiais porque a sociedade assim os

considera, não significando que não mereçam um atendimento adequado, especial. Pelo contrário, suas características e qualidades devem e precisam ser desafiadas, já que ainda existem muitos preconceitos a capacidade e potencialidade dessas crianças. Sendo assim, o papel da escola e do educador não é somente de incentivar o desenvolvimento dos alunos com suas potencialidades pessoais para a conquista de uma independência maior, mas também contribuindo em sua evolução pessoal e, por conseqüência, contribuindo com a sociedade.

3.6 O FUTURO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Assegurar a todos os estudantes, sem exceção, independentemente de sua origem sócio-cultural e de sua formação psicobiológica, a igualdade de oportunidade para que, deste modo, possam usufruir de serviços educativos de qualidade, tratando-se de uma questão básica de direitos humanos intensivamente referendadas, são reforçadas e apontadas em várias conferências mundiais, como a Convenção dos Direitos da Criança de New York, de 1989; a Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtiem, de 1990; a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais de Salamanca, de 1994; e o Foro Consultivo Internacional para a Educação para Todos de Dakar de 2000, que resumem uma série de amplos princípios de justiça social e igualdade educacional a que a escola do futuro não pode deixar de se envolver, destaca Ainscow (1989).

Pode-se citar a inclusão ou integração do sistema educacional regular como o sistema educacional especial, integração esta que apresenta várias características:

3.6.1 A integração como colocação

Os alunos com necessidades educacionais especiais possuem os mesmos direitos de admissão que os restantes, evitando assim, uma educação separada, segregada, que obviamente limitam as possibilidades de auto-realização.

O aluno NEE não deve ser segregado e nem protegido. Segundo FONSECA (1989) trata-se de uma questão de direitos humanos fundamentais, que implica vantagens para todos, na medida que sugere não só a inclusão, como a interação e

a individualização, como estratégias de inserção social mais ampla e ao longo do percurso escolar e vocacional.

Fatores importantes são gerados com o processo de inclusão, tais com: mudança de atitude e de sistema de valores; respeito pelos direitos humanos; consideração pela diferença; redução de escolas especiais; aproveitamento de recursos humanos e materiais; novos modelos de formação de professores; atenção aos pontos de vista da família; eliminação de barreiras; facilitação da sociabilização e da cidadania.

3.6.2 A integração como educação para todos

Encontra-se na necessidade dos sistemas educacionais atender toda a diversidade de características, interesses e capacidades de todos os alunos.

Esta visão de integração encontra-se baseada principalmente na Declaração de Salamanca, que assume a defesa de igualdade de oportunidade e combate de atitudes discriminativas, de acordo com STOBÄUS; MOSQUERA (2003, p. 42)

As vantagens deste tipo de integração podem ser discutidas em termos sociais (a sociedade é mais humana se for mais inclusiva), em termos educacionais (a escola inclusiva responde melhor às exigências dos seus clientes) e em termos econômicos) os recursos e equipamentos são distribuídos de forma mais sustentada e equitativa a toda população, podendo garantir, por via de uma engenharia financeira mais adequada, melhor qualidade e mais abrangência social do sistema educacional.

3.6.3 A integração como participação

É importante a participação do ANEE no processo de integração, bem como uma intervenção de qualidade e adequada. Não simplesmente como uma transferência da escola especial para a escola regular

Considerando todos os estudantes, sem distinção, como membros participantes, integrantes da comunidade escolar e em todas suas atividades, a integração levanta a questão da reestruturação total das escolas e não apenas a sua adequação ao novo sistema. Este tipo de integração reflete uma sociedade mais solidária, mais coesa, integradora, eclética.

Baseada nestas características, a escola deve transformar-se em uma comunidade aberta, em que todos os estudantes sejam valorizados em termos de sentimentos de competência, em termos de desenvolvimento de valores inclusivos, compartilhados por todos.

3.6.4 A integração como inclusão social

Coloca em evidência o compromisso primeiro da declaração de Salamanca, defendendo a inclusão em termos de direitos das pessoas portadoras de deficiência, unindo, a esse conceito, as pessoas mergulhadas em várias situações de pobreza, de exclusão socioeconômica e ou sócio cultural.

Nesta perspectiva, a educação assume uma função econômica e não apenas sócio cultural. É a educação que pode garantir aos indivíduos a apropriação de competências técnicas, de conhecimentos dinâmicos e de atitudes de confiança e de interação que lhe permitem a sua integração social futura.

A ausência da educação permite a exclusão, tanto social como econômica, exclusão esta que permite a não formação cultural, técnica e emocional de jovens, que por sua vez, transformam-se em delinquentes e adultos não produtivos, gerando déficit econômico e instabilidade social. Conforme relata FONSECA (1999 a e b, in: STOBÄUS; MOSQUERA, 2003, p. 46)

Desprovidos de educação, a maioria destes jovens tornam-se adultos improdutivos, com conseqüências econômicas e sociais imprevisíveis, num mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Numa sociedade inclusiva não há lugar para uma escola que produz insucesso escolar, fracasso emocional, sentimento de incompetência, potencial de inabilidade social, sociopatias várias, exclusões social chocantes.

A escola inclusiva não pode apenas cuidar de crianças portadoras de deficiências, pois o seu conceito integrador é muito mais amplo, promovendo competências educacionais necessárias para que todos possam participar em uma sociedade diversificada, sendo, por conseguinte, integradas ao mercado de trabalho, cada vez mais exigente e modernizado.

CONCLUSÃO

Ao iniciar o estudo a respeito do aluno com necessidades educacionais especiais (ANEE), pensava-se que os mesmos eram frutos da modernidade ou algo parecido.

No transcorrer da pesquisa, constatou-se que essas crianças já existiram há muito tempo atrás, nas civilizações gregas e romanas, a partir dos registros, e, quem sabe, entre outros povos mais antigos. Essa realidade chamou muito a atenção, como um processo desencadeado pela necessidade de se constituir uma nação de pessoas “perfeitas”, harmônicas, ou, quem sabe, sem diferentes. A idéia de pecado e castigo foi determinante para justificar tais atitudes.

Hoje em dia, o cuidado em nomear o ANEE é grande, para não correr o risco de cometer sérios erros, uma vez que toda a nossa sociedade é regida por leis constitucionais e uma série de emendas que protegem todo o cidadão de lesão moral, material e social. Eis a razão pela qual muitos educadores especiais temem tal atitude. Embora se perceba a sua real necessidade para que aconteça o devido tratamento.

Quando se menciona a educação especial para alunos com necessidades educacionais especiais, analisa-se, concomitantemente, se, de alguma maneira, a exclusão se faz presente, algo quase que “natural” na relação das espécies, ou seja, os próprios animais foram sendo extintos pela inadequação com o meio em que eles viviam. A sociedade não é diferente, tem o seu ritmo e seu estilo de convivência e, na maioria das vezes, se mostra intolerante ao diferente, desencadeando, consciente ou inconscientemente, a repulsa ao ANEE e a todas as manifestações contrárias aos seus códigos de ética, moral e religiosa.

Algumas medidas foram tomadas com o parecer da CNE/CEB nº 17, de 03 de Julho de 2001 e a resolução da CNE/CEB nº 02, de 11 de Setembro de 2001, preocupadas em estruturar, na sua maior amplitude, os mecanismos indispensáveis para o alcance de uma educação para todos, no ensino regular, quer seja para os ditos normais ou para o ANEE. Também serve de subsídio para a pesquisa e aprofundamento, tão necessária para os educadores e interessados, no surgimento de novas soluções para esse trabalho tão necessário.

A família se mostra, mais uma vez, indispensável nessa tarefa de acolhimento ao ANEE e inserção do mesmo na sociedade, indo além da instituição escola. O companheirismo e o acompanhamento contínuo e incansável dos membros familiar soma aos esforços dos futuros educadores que terão, num futuro muito próximo, a oportunidade de conhecer e compreender esse público que está já existe e está chegando de mansinho. Não se pode receber uma visita sem ao menos falar a sua linguagem.

A escola para todos ainda é um sonho. Diagnostica-se um número altíssimo de crianças fora da sala de aula, envolvidas em trabalhos escravos e imersas no submundo das drogas, prostituição e da alienação. A educação especial não pode ficar de fora, sem que a União, o Estado e os Municípios dêem as mãos e direcionem as atenções devidas para encontrar um caminho possível na construção de uma nação forte, humana, coesa nos princípios de cidadania e ajuda mútua.

Para que isso aconteça, os professores precisam ser ouvidos, exporem as suas dúvidas, os seus anseios e, para quem já trabalha no ramo, partilharem as suas dificuldades. O planejamento precisa ser realizado em parceria, com as empresas particulares, Ong's, igrejas, num conglomerado que abranja toda a sociedade. Não são os professores os únicos responsáveis dessa missão, mas todos os seres humanos, numa irmandade, acolher para si, esse compromisso.

A educação inclusiva é uma realidade, e não um conto de fábula, uma lenda, folclore. Os meios necessários para que isso aconteça, na prática, depende da realidade e circunstância peculiar onde cada ANEE está inserido, fatores sociais, econômicos, religiosos, culturais. Cada localidade deve estar atenta a esses fatores e não desanimar ou simplesmente lavar as mãos, fechando em seus próprios interesses.

Inserir o ANEE no mercado de trabalho será fruto de muita transformação social, que, acredita-se, a próxima geração virá e viverá essa realidade tão almejada, mas que no momento, ainda é uma utopia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho; RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri et al. "Educação Especial: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim. "Norma da ABNT: Comentadas para Trabalhos Científicos". Curitiba: Champagnat, 2000, 101 p.: 21 cm.

LALANDE, André. "Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia". São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter et al. "Educação Especial: em direção a Educação Inclusiva". Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. "Metodologia Científica: A Construção do Conhecimento". 5ª ed. revisada (conforme NBR 6.023/2000). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

www.centrorefedcuacional.pro.br

ANEXOS

SUGESTÃO PARA LEITURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL⁸

| | |
|--------------------|---|
| Título: | “A Nova LDB e a Educação Especial” |
| Autor (es): | Rosita Edler de Carvalho |
| Editora: | WVA – Rio de Janeiro – RJ – 1997 |
| Temas: | Educação Especial, Lei de Diretrizes e Bases, Recomendações Internacionais, Declaração de Salamanca |

| | |
|--------------------|---|
| Título: | “A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil” |
| Autor (es): | Gilberta Januzzi |
| Editora: | Autores Associados – São Paulo – SP – 1992 (2ª ed.) |
| Temas: | Deficientes Mentais, Educação Especial, Psicopedagogia, Sociedade |

| | |
|--------------------|---|
| Título: | “A Máscara e o Rosto da Instituição Especializada (marcas que o passado abriga e o presente esconde)” |
| Autor (es): | Maria Eloísa Fama D’Antino |
| Editora: | Memnon Ed. Científicas – São Paulo – SP – 1988 |
| Temas: | Educação Especial, Instituições de Beneficência, Deficientes, Família |

| | |
|--------------------|--|
| Título: | “Deficiência Física: a Sociedade Brasileira Cria, Recupera e Discrimina” |
| Autor (es): | Apolônio Abadio do Carmo |
| Editora: | Secretaria dos Desportos, PR – 1991 |
| Temas: | Deficiente Físico, Educação Especial no Brasil |

| | |
|--------------------|---|
| Título: | “Diretrizes da Educação Especial” |
| Autor (es): | Serviço de Educação Especial da Secretaria de Educação de São Paulo |
| Editora: | SE/CENP – São Paulo – SP – 1987 |

⁸ Informações coletadas do site: www.defnet.org.br/bibedu2.htm.

| | |
|--------------------|--|
| Temas: | Educação Especial, Direção |
| Título: | “Educação da Criança e do Jovem Excepcional” |
| Autor (es): | William M. Cruickshank e G. Orville Johnson |
| Editora: | Globo – Porto Alegre – RS – 1979 |
| Temas: | Crianças Deficientes, Educação Especial |

| | |
|--------------------|---------------------------------------|
| Título: | “Educação Especial no Brasil” |
| Autor (es): | Secretaria de Educação Especial (MEC) |
| Editora: | SEESP – MEC – Brasília – DF – 1994 |
| Temas: | Educação Especial no Brasil |

| | |
|--------------------|--|
| Título: | “Educação Especial (Programa de Estimulação Precoce Introdução às Idéias de Feuerstein)” |
| Autor (es): | Vítor da Fonseca |
| Editora: | Artes Médicas – Porto Alegre – RS – 1995 (2º ed.) |
| Temas: | Educação Especial, Estimulação Precoce, Feuerstein |

| | |
|--------------------|---|
| Título: | “Educação Especial em Debate” |
| Autor (es): | Adriana Marcondes Machado e outros autores |
| Editora: | Casa do Psicólogo – São Paulo – SP – 1996 |
| Temas: | Educação Especial, Crianças Deficientes, Psicodiagnóstico, Psicologia Educacional |

| | |
|--------------------|---|
| Título: | “Escola para Todos (Como você deve se comportar diante de um educando portador de deficiência)” |
| Autor (es): | Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (adaptação Maria de Lourdes Canziani) |
| Editora: | CORDE – MJ – Brasília – DF – 1994 (2º ed.) |
| Temas: | Educação Especial, Professores, Crianças Deficientes |

| | |
|--------------------|---|
| Título: | “Expansão e Melhoria da Educação Especial nos Municípios Brasileiros” |
| Autor (es): | Secretaria de Educação Especial (MEC) |
| Editora: | SEESP – MEC – Brasília – DF – 1994 |
| Temas: | Política de Educação Especial, Municípios, Brasil |

| | |
|--------------------|---|
| Título: | “Crianças em Classes Especiais (efeitos do encontro da saúde com a educação)” |
| Autor (es): | Adriana Marcondes Machado |
| Editora: | Casa do Psicólogo – São Paulo – SP – 1994 |
| Temas: | Educação Especial, Dificuldades de Aprendizagem, Psicologia Educacional |

| | |
|--------------------|--|
| Título: | “Leitura e Escrita e a Deficiência Mental” |
| Autor (es): | Sahda Marta Ide |
| Editora: | Memnon Ed. Científicas – São Paulo – SP – 1993 |
| Temas: | Deficiência Mental, Alfabetização, Educação Especial |

| | |
|--------------------|---|
| Título: | “Oficina Criativa e Psicopedagogia” |
| Autor (es): | Cristina Dias Alessandrini |
| Editora: | Casa do Psicólogo – São Paulo – SP – 1996 |
| Temas: | Psicopedagogia, Educação Especial, Criatividade |

| | |
|--------------------|--|
| Título: | “Política Nacional de Educação Especial (Livro 1 – Educação Especial – um direito assegurado)” |
| Autor (es): | Secretaria de Educação Especial (MEC) |
| Editora: | SEESP – MEC – Brasília – DF – 1994 |
| Temas: | Educação Especial, Revisão Conceitual, Objetivos Diretrizes, Bibliografia |

| | |
|--------------------|--|
| Título: | “Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial (Área Altas Habilidades)” |
| Autor (es): | Secretaria de Educação Especial (MEC) |
| Editora: | SEESP – MEC – Brasília – DF – 1994 |
| Temas: | Educação Especial, Altas Habilidades, Administração Escolar |

| | |
|--------------------|--|
| Título: | “Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial (Área da Deficiência Auditiva)” |
| Autor (es): | Secretaria de Educação Especial (MEC) |
| Editora: | SEESP – MEC – Brasília – DF – 1994 |
| Temas: | Educação Especial, Deficiência Auditiva, Administração Escolar |

| | |
|--------------------|--|
| Título: | “Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial (Área da Deficiência Mental)” |
| Autor (es): | Secretaria de Educação Especial (MEC) |
| Editora: | SEESP – MEC – Brasília – DF – 1994 |
| Temas: | Educação Especial, Deficiência Auditiva, Administração Escolar |

| | |
|--------------------|--|
| Título: | “Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial (Área da Deficiência Múltipla)” |
| Autor (es): | Secretaria de Educação Especial (MEC) |
| Editora: | SEESP – MEC – Brasília – DF – 1994 |
| Temas: | Educação Especial, Deficiência Auditiva, Administração Escolar |

| | |
|--------------------|--|
| Título: | “Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial (Área da Deficiência Visual)” |
| Autor (es): | Secretaria de Educação Especial (MEC) |
| Editora: | SEESP – MEC – Brasília – DF – 1994 |
| Temas: | Educação Especial, Deficiência Auditiva, Administração Escolar |

| | |
|-----------------|--|
| Título: | “Sugestões Metodológicas para o Ensino de Deficientes Mentais Educáveis” |
| Editora: | Serviço de Educação Especial da Secretaria de Educação de SP |
| Temas: | Educação de Deficientes Mentais, Educação Especial |

| | |
|--------------------|---|
| Título: | “Um olhar sobre a Diferença (Integração, Trabalho e Cidadania)” |
| Autor (es): | Ida Maria Freire & Lucídio Bianchetti (orgs) |
| Editora: | Papirus – Campinas – SP – 1998 |
| Temas: | Cidadania, Crianças Deficientes, Educação Especial, Trabalho |

| | |
|--------------------|---|
| Título: | “Vamos Conversar sobre Crianças Deficientes” |
| Autor (es): | Emílio Figueira |
| Editora: | Memnon Ed. Científicas – São Paulo – SP – 1993 |
| Temas: | Deficientes Físicos, Aspectos Sociais, Aprendizagem, Educação |

| | |
|--------------------|--|
| Título: | “Tendências e Desafios da Educação Especial” |
| Autor (es): | Eunice M. L. Soriano de Alencar (editora-org) |
| Editora: | SEESP – MEC – Brasília – DF – 1994 |
| Temas: | Educação Especial, Centro de Atendimento em Educação Especial, Pós-Graduação |