

**ANA CARLA ALVES CARDOSO DE MATTOS**

**A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DA SOCIEDADE NO PROCESSO DA  
INCLUSÃO DOS ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAS**

Monografia apresentada ao Setor de Psicopedagogia da Universidade Federal do Paraná – UFPR, como requisito para obtenção do título de Especialista em Inclusão.

Orientadora: Joseth Jardim Martins

**PONTAL DO PARANÁ**

**2004**

**ANA CARLA ALVES CARDOSO DE MATTOS**

**A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DA SOCIEDADE NO PROCESSO DA  
INCLUSÃO DOS ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS**

Monografia apresentado ao Setor de  
Pedagogia da Universidade Federal do  
Paraná – UFPR como requisito para obtenção  
do título de Especialista em Inclusão.

Orientadora: Jorgete

**CURITIBA**

**2004**

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....  | 1  |
| 1.1 JUSTIFICATIVA.....   | 2  |
| 1.2 HIPÓTESE.....  | 3  |
| 1.3 OBJETIVOS.....   | 3  |
| 1.3.1 Objetivo Geral.....  | 3  |
| 1.3.2 Objetivos Específicos.....   | 3  |
| 1.4 METODOLOGIA.....   | 4  |
| <b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....   | 5  |
| 2.1 O COITADINHO E O SUPER-HERÓI.....  | 5  |
| 2.2 PERSPECTIVA HISTÓRICA E CONCEPTUAL DA EDUCAÇÃO<br>DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS.....              | 7  |
| 2.2.1 Conceito de Necessidades Especiais.....  | 10 |
| 2.3 MODELOS DE ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS COM<br>NECESSIDADES ESPECIAIS: DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO.....            | 16 |
| 2.4 A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIFICAÇÃO CURRICULAR PARA<br>A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS..... | 21 |
| 2.4.1 Adaptações Curriculares .....  | 24 |
| 2.4.1.1 Tipos de adaptações curriculares.....  | 25 |
| 2.5 OS BENEFÍCIOS DA INCLUSÃO PARA OS ALUNOS<br>SEM "NECESSIDADES ESPECIAIS".....                              | 29 |
| <b>CONCLUSÃO</b> .....   | 37 |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....  | 42 |

## RESUMO

O presente estudo enfoca o problema de se aceitar e valorizar a diversidade de classes sociais, de culturas, de estilos individuais de aprender, de habilidades, de línguas, de religiões, é o primeiro passo para a criação de uma escola de qualidade para todos. Educar indivíduos em segregadas salas de educação especial significar negar-lhes o acesso a formas ricas e estimulante de socialização e aprendizagem que somente acontecem na sala de aula regular devido a diversidade presente neste ambiente. A inclusão mostrou-se ser benéfica para a educação de todos os alunos independente de suas habilidades ou dificuldades. Pesquisas realizadas nos Estados Unidos revelaram que crianças em demanda por serviços especiais de atendimento apresentaram um progresso acadêmico e social maior que outras crianças com as mesmas necessidades de serviços especiais mas educadas em salas de aula segregadas. Isso pode justificar-se pela diversidade de pessoas e metodologias educacionais existentes em sala de aula regulares, pela interação social com crianças sem diagnóstico de necessidade especial, pela possibilidade de construir ativamente conhecimentos, e pela aceitação social e o conseqüente aumento da auto-estima das crianças identificadas com "necessidades especiais".

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, segundo estimativas da ONU, aproximadamente 10% da população são constituídos de pessoas que possuem algum tipo de deficiência física, sensorial ou mental, isto é, são cerca de 16 milhões de pessoas que, em virtude de sua deficiência, têm dificuldade ou é impedida, total ou parcialmente, da realização de suas atividades particulares ou sociais.

A prática de classificar e categorizar crianças baseado no que estas crianças não sabem ou não podem fazer somente reforça o fracasso e perpetua a visão de que o problema está no indivíduo e não em fatores de metodologias educacionais, currículos, e organização escolar.

Aceitar e valorizar a diversidade de classes sociais, de culturas, de estilos individuais de aprender, de habilidades, de línguas, de religiões, é o primeiro passo para a criação de uma escola de qualidade para todos.

Educar indivíduos em segregadas salas de educação especial significa negar-lhes o acesso a formas ricas e estimulantes de socialização e aprendizagem que somente acontecem na sala de aula regular devido a diversidade presente neste ambiente. No presente trabalho, a pedagogia de inclusão baseia-se em dois importantes argumentos. Primeiramente, inclusão mostrou-se ser benéfica para a educação de todos os alunos independente de suas habilidades ou dificuldades. Pesquisas realizadas nos Estados Unidos revelaram que crianças em demanda por serviços especiais de atendimento apresentaram um progresso acadêmico e social maior que outras crianças com as mesmas necessidades de serviços especiais mas educadas em salas de aula segregadas (SNELL, 1996; DOWNING, 1996; HUNT, et. al., 1994). Isso pode justificar-se pela diversidade de pessoas e metodologias

educacionais existentes em sala de aula regulares, pela interação social com crianças sem diagnóstico de necessidade especial, pela possibilidade de construir ativamente conhecimentos, e pela aceitação social e o conseqüente aumento da auto-estima das crianças identificadas com "necessidades especiais".

O segundo argumento baseia-se em conceitos éticos de direito do cidadão. Escolas são construídas para promover educação para todos, portanto todos os indivíduos tem o direito de participação como membro ativo da sociedade na qual estas escolas estão inseridas. Todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade onde suas necessidades individuais possam ser atendidas e aonde elas possam desenvolver-se em um ambiente enriquecedor e estimulante do seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

### 1.1 JUSTIFICATIVA

Se for considerado que para cada uma dessas pessoas existem pelo menos três outras (parentes, amigos, profissionais da área da saúde, fornecedores de equipamentos auxiliares etc.) diretamente envolvidas e/ou interessadas no assunto, verificaremos que praticamente 1/3 da população brasileira é, em maior ou menor grau, de uma forma ou de outra, afetado pelas questões que dizem respeito às pessoas com deficiência.

Portanto, ao contrário do que se poderia imaginar numa primeira impressão, a equiparação de oportunidades e a inclusão das pessoas com deficiência interessam a muita gente, e não apenas a uma minoria.

## 1.2 HIPÓTESE

A equiparação de oportunidades é o processo através do qual o sistema geral da sociedade, tais como os ambientes físicos e culturais, a moradia e o transporte, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades educacionais e de trabalho, a vida cultural e social, incluindo as instalações esportivas e recreativas, é tornado acessível para todos.

É, portanto, através da equiparação de oportunidades que a inclusão é assegurada aos portadores de deficiência. O acesso inclusivo aos benefícios oferecidos pela sociedade é – cada vez mais – considerado como a pedra de toque do grau de desenvolvimento de uma cidade ou um país.

## 1.3 OBJETIVOS

### 1.3.1 Objetivo Geral

Caracterizar a inclusão dos portadores de deficiência no sistema de ensino regular considerando como este é visto pela família e pela sociedade em geral.

### 1.3.2 Objetivos Específicos

Questionar a igualdade de oportunidades educativas a todas as crianças e jovens deficientes;

Salientar que as necessidades educativas especiais correspondam no âmbito das escolas regulares em intervenções adequadas.

#### 1.4 METODOLOGIA

O presente estudo é realizado com revisão de literatura a partir do método dedutivo indutivo, elaborando-se o texto minuciosamente até a elaboração de uma conclusão.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Para conseguir êxito na busca de uma nova sociedade mais justa e fraterna, as pessoas com deficiência, organizadas em suas entidades representativas, romperam grossas e profundas camadas de preconceitos, existentes desde os tempos bíblicos, e construíram, a partir de um alicerce inovador, uma forma diferente de pensar o deficiente e a deficiência.

Este novo pensar exigiu toda uma nova filosofia de atuação, um novo vocabulário, e – o mais importante – trouxe uma imagem mais real das pessoas com deficiência.

Esta imagem revolucionária tornou-se uma peça imprescindível no edifício da inclusão, já que, até então, existiam conceitos inteiramente equivocados, segundo os quais havia apenas dois tipos de deficientes: o coitadinho e o super-herói.

### 2.1 O COITADINHO E O SUPER-HERÓI

Basicamente, essas duas imagens são faces de uma mesma moeda. O deficiente coitadinho seria incapaz para tudo, inclusive e especialmente para tomar suas próprias decisões, ou seja, é um ser digno de pena. Já, o super-herói seria digno de grande admiração, em virtude de sua grande coragem e imensa força de vontade. (FERNANDES, 1992).

Estas duas visões – embora diferentes – inspiram, cada uma a seu modo, atitudes sempre danosas para inclusão e a dignidade dos portadores de deficiência.

De um lado, a imagem de coitadinho inspira atitudes paternalistas, assistencialistas e caritativas, ou seja, exclui toda noção de respeito aos mais básicos direitos como, por exemplo, o da autodeterminação.

De outro lado, a visão de super-herói induz a que se desconsidere a necessidade de a sociedade remover os obstáculos que dificultam a vida dos deficientes, já que a força de vontade, a coragem e a determinação dessas pessoas seriam suficientes para que fossem bem-sucedidas na vida e, em decorrência, serem integradas à sociedade. Neste caso, a noção de cidadão com direitos também é excluída. (FERNANDES, 1992)

Do coitadinho espera-se submissão, humildade e gratidão. Do super-herói se exige que seja superesforçado, supercompentente, superempregado, enfim, uma superpessoa. Sendo que a admiração pelos super-heróis não dispensa uma certa dose de pena, pois muita vez o que se ouve são frases do tipo: "Coitado, apesar de tudo, veja como ele é corajoso e determinado!".

Substituir essas imagens equivocadas por uma outra mais real não é tarefa fácil, principalmente, porque o preconceito que existe na sociedade em relação aos portadores de deficiência, obviamente, também foi introjetado pelos próprios deficientes que, sem perceberem a armadilha que isso significa, assumem para si essas imagens estereotipadas e passam a adotar posturas tão injustas para si mesmos quanto totalmente contraproducentes para a causa das pessoas deficientes. Portanto, a conscientização da sociedade sobre quem são realmente as pessoas com deficiência tem de incluir, necessariamente, os próprios deficientes. (FERNANDES, 1992)

No Brasil, a demolição das antigas visões e a lenta, mas firme, construção de uma imagem mais real tiveram início quando, no final da década de 70, pela

primeira vez, os portadores de deficiência desautorizaram seus antigos porta-vozes – ou seja, os religiosos, os médicos, os psicólogos, enfim, os profissionais e beneméritos de plantão – de falarem por eles. Os deficientes passaram a falar por si mesmos e exigiram ser ouvidos.

Ombro a ombro, com os demais cidadãos, as pessoas com deficiência iniciaram e disseminaram por todo o País uma nova imagem. Tomaram em suas próprias mãos o seu destino.

Embora, os preconceitos ainda estejam muito presentes, permeando as relações entre deficientes e não deficientes, é certo que uma nova postura diante dos cidadãos com deficiência está sendo gradativa, mas sistematicamente, assimilada pela sociedade. Nem coitadinho, nem super-herói. Apenas uma pessoa comum, com potencialidades de desenvolvimento e algumas dificuldades específicas. (FERNANDES, 1992)

## 2.2 PERSPECTIVA HISTÓRICA E CONCEPTUAL DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Atualmente concebe-se a educação de crianças e jovens com e a sua plena integração e participação na sociedade como um direito, adquirido à partida, sendo da responsabilidade do Estado e da Sociedade em geral criar e garantir condições facilitadoras para que esse direito se cumpra na sua total integridade (UNESCO, 1994).

No entanto, ao longo da história da Humanidade não se tem equacionado da mesma forma a problemática da deficiência. Segundo a proposta dos peritos da

OCDE (1984) podemos considerar três fases ao nível da organização dos recursos para crianças e jovens com deficiência em Portugal, que passamos a descrever.

A primeira cobre a segunda metade do séc. XIX, quando as primeiras instituições para cegos e surdos – asilos – foram criadas, geralmente de iniciativa privada, com fundos próprios e com muito pouco financiamento por parte do Estado. Tinham um carácter segregador e assistencial, com o objetivo claro de proporcionar o isolamento dos seus utentes em relação à sociedade em geral.

A segunda vamos encontrar no Século XX, nos anos sessenta, e caracteriza-se por uma forte intervenção de natureza pública, liderada pelo Estado, através do Ministério dos Assuntos Sociais. Este período caracterizou-se pela criação de Centros de Educação Especial; dá-se uma grande explosão na criação de estruturas de ensino especial por tipo de deficiência, como forma alternativa de ensino para aqueles que não aprendiam nas escolas regulares. A Educação Especial é então vista como um sistema paralelo à Educação regular/normal.

A terceira fase, com início nos anos 70, foi predominantemente liderada pelo Ministério da Educação, que vai criar as Divisões de Ensino Especial do Ensino Básico e Secundário, abrindo, assim, caminho para a Integração Escolar, chamando a si a responsabilidade de garantirem, também às crianças com deficiência, um processo educativo adaptado às suas necessidades individuais, vinculando o princípio de que todos devem receber uma educação no "meio menos restritivo possível" a fim de lhes garantir o máximo de normalização.

Para percorrer tal caminhada foram fundamentais três aspectos, cuja conjugação permitiu que se assumisse o princípio da educabilidade de todas as crianças; são eles: a passagem de uma escola meramente instrutiva a uma escola com uma função educativa, direcionada às massas e não só para elites; a

valorização da infância como espaço fundamental do desenvolvimento; o enquadramento pelos movimentos sociais, políticos e educativos defensores dos valores democráticos da justiça e da igualdade.

Como marcos decisivos, neste movimento de idéias e na integração da Educação Especial no sistema geral de ensino, o Brasil, tal como outros países, é influenciado pelo surgimento em 1975 nos EUA da legislação Public Law 94-142 e, em 1978, do Warnock Report, no Reino Unido.

A Public Law 94-142 chama a atenção para a necessidade de um plano individualizado de ensino para todas as crianças deficientes, que pressupõe o direito de todos à escolaridade, considerando que existe igualdade de oportunidades de acesso à educação, com utilização diferenciada de recursos para atingir os mesmos fins educacionais. As crianças deficientes terão direito a mais recursos, tempo e dinheiro que as crianças normais, uma vez que elas necessitam de ajuda adicional para poderem atingir resultados do mesmo tipo. Defende que as crianças vivam com as suas famílias e que sejam membros ativos da sociedade.

O WARNOCK REPORT (1978) representa o interesse de vários grupos de deficientes, de diferentes classes profissionais e pais e propõe a expansão da Educação Especial. O relatório indica que uma em cada cinco crianças necessita na sua escolaridade de alguma forma de Educação Especial, não sendo todas deficientes, portanto propõe a abolição das categorias de deficientes, substituindo-as pelo conceito de "Necessidades Educativas Especiais".

Estas duas referências, atrás descritas, vão fazer com que se comece a pensar na criação de estruturas que promovam a igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças com Necessidades Especiais, sendo, hoje em dia, o acesso à educação um direito fundamental.

### 2.2.1 Conceito de Necessidades Especiais

Tal como já citado, a designação de Necessidade Especial ganhou força ao ser utilizada no conhecido Relatório Warnock , em Maio de 1978. O conceito surge como um "contínuo", visto "não em termos de uma dificuldade particular da criança, mas em relação a tudo sobre ela, capacidades e incapacidades, todos os fatos importantes no progresso educativo." (WARNOCK REPORT, 1978, p.37)

Um aluno com necessidades especiais é aquele que apresenta algum problema de aprendizagem no decorrer da sua escolarização, o que vai exigir uma atenção específica e maiores recursos educativos do que os utilizados com os companheiros da mesma idade.

A importância passa a ser colocada na aprendizagem, ou seja, nos problemas de aprendizagem e nos recursos educativos, sem negar que os alunos possam ter perturbações específicas vinculadas ao seu desenvolvimento. São identificadas as formas de Necessidades Educativas Especiais que dizem respeito a:

- a) "necessidade de diferentes formas de acesso ao currículo através de equipamento especial, facilidades ou recursos, modificação do meio ou técnicas especiais de ensino";
- b) "necessidade de um currículo especial ou modificado";
- c) "particular atenção à estrutura social e ao clima emocional em que a educação decorre". (WARNOCK REPORT, 1978, p.4)

Estes três tipos de necessidades especiais não correspondem a agrupamentos de alunos, mas sim aos meios e estratégias de apoio à educação para que se possam vencer as dificuldades escolares desse conjunto tão vasto de alunos.

Podemos assim dizer que o conceito de necessidades especiais não está ligado às patologias, mas sim às diferentes necessidades de atendimento e intervenção educativa, não só em termos escolares, mas em relação a todos que de alguma forma participam na educação da criança.

O conceito de necessidades especiais é retomado na Declaração de Salamanca, e redefinido como abrangente de todas "as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais em determinado momento da sua escolaridade", incluindo nesta definição as "crianças com deficiência ou superdotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais" (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 6).

O conceito de comunidade educativa surge como fundamental, não só pelo significado que o problema específico que a criança tem adquire nesse contexto, mas pelos meios que ela pode disponibilizar para que a educação da criança atinja as metas desejadas. A escola terá de ser um pólo dinamizador da resposta para cada criança/jovem, responsabilizando-se pela educação de todos os seus alunos, independentemente dos problemas de aprendizagem que cada um deles possa apresentar. Mas, esta responsabilização, segundo Correia (1997), exige da escola e do sistema modificações no processo de ensino/ aprendizagem com o objetivo de se encontrar resposta para um dos direitos fundamentais de toda a criança – o direito a uma educação igual e de qualidade que tenha em conta as suas necessidades.

Na Europa a designação de Necessidade Especial só é adotada em 1986 com a Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, que vem regulamentar a Educação Especial e

a reforma que esta inicia vem representar uma viragem na legislação e no atendimento às crianças com problemas escolares, embora se possa considerar que esta é ainda vaga em relação à Educação Especial. Indicando apenas que é uma modalidade específica a reger-se por "disposições especiais", a função desta lei é iniciar um movimento de reforma educativa e não implementar, para tal é necessário legislação complementar.

Na Lei Brasileira encontra-se alguns artigos dedicados à Educação especial que é enquadrada nas Modalidades Especiais de Educação Escolar.

A Educação Especial é encarada com o objetivo de permitir a "recuperação sócio-educativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas devido a deficiências físicas e mentais". Ainda, a escolaridade básica para crianças e jovens deficientes "deve ter currículos e programas adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas".

O Decreto Lei do Ministério da Educação vem estabelecer a responsabilização da escola regular face à educação das crianças com Necessidades Especiais, garantir o seu acesso à escolaridade obrigatória e a sua gratuidade, definir as condições de exclusão de uma criança do sistema regular e as medidas adequadas ao tipo de dificuldade. Substitui a classificação baseada em decisões do foro médico pelo conceito de alunos com necessidades educativas especiais, baseadas em critérios pedagógicos (ME, 1991).

A Educação Integrada e a idéia de "uma escola para todos" são pressupostos para a reorganização da Educação Especial apresentada na Lei que define que esta aplica-se aos alunos com necessidades educativas especiais que freqüentam os estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário.

Desta maneira, o regime educativo especial, que consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

O ensino especial como o conjunto de procedimentos pedagógicos que permitam o reforço da autonomia individual do aluno com necessidades educativas especiais devido a deficiências físicas e mentais e o desenvolvimento pleno do seu projeto educativo próprio, podendo seguir os seguintes tipos de currículos:

- Currículos escolares próprios que "têm como padrão os currículos do regime educativo comum, devendo ser adaptados ao grau e tipo de deficiência";
- Currículos alternativos que "substituem os currículos do regime educativo comum e destina-se a proporcionar a aprendizagem de conceitos específicos".

A Lei define ainda que os alunos que apresentam necessidades especiais complexas devem ser objeto de um Plano Educativo Individual e aqueles a quem foi recomendada a medida "ensino especial", devem ter um Programa Educativo, cujos componentes de cada um são delineadas respectivamente no referido dispositivo legal.

Estes dois documentos devem ser elaborados com o objetivo de caracterizar o aluno, bem como planificar a intervenção; devem, em princípio, respeitar as aspirações dos pais, adequando-se às situações específicas de cada aluno.

Outro aspecto importante a ter em conta é o fato de ao decorrer à medida "ensino especial", esta se desenvolva nas condições e meio menos restritivo possível promovendo a participação do aluno no maior número de atividades da escola".

Surge, a partir de 1997, vários documentos legais que vêm determinar a forma como se devem processar os apoios educativos em relação às crianças com necessidades especiais, colocando os professores nas escolas com o objetivo de

centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens ; assegurar de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos; perspectivar uma solução simultaneamente adequada às condições e possibilidades atuais, mas orientada também para uma evolução gradual para novas e mais amplas respostas. (Despacho Normativo Nº 105/97 de 30 de Maio de 1997).

Através destes princípios, o Ministério da Educação pretendeu introduzir uma mudança significativa na situação atualmente existente no âmbito dos apoios a crianças com necessidades educativas especiais" e "criar as condições que facilitem a diversificação das práticas pedagógicas e uma eficaz gestão dos recursos especializados disponíveis, visando a melhoria da intervenção educativa.

Entende-se ainda que na situação atual a prestação dos apoios educativos visa, no quadro do desenvolvimento dos projetos educativos das escolas, designadamente:

- a. Contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens, promovendo a existência de respostas diversificadas adequadas às suas necessidades específicas e ao seu desenvolvimento global;
- b. Promover a existência de condições nas escolas para a integração sócio-educativa das crianças e jovens com necessidades educativas especiais;
- c. Colaborar na promoção da qualidade educativa, nomeadamente nos domínios relativos à orientação educativa, à interculturalidade, à saúde escolar e à melhoria do ambiente educativo;

d. Articular as respostas a necessidades educativas com os recursos existentes noutras estruturas e serviços, nomeadamente na área da saúde, da segurança social, da qualificação profissional e do emprego, das autarquias e de entidades particulares e não governamentais. (RODRIGUES, 1995)

Foi, assim, dado um grande salto, relativamente à escolaridade dos alunos com necessidades especiais, com estas últimas medidas. O Ministério da Educação assume, finalmente, todos os encargos com a educação especial, que passa a estar integrada na escola regular. A escola deve ser acessível e ter recursos educativos para os seus diferentes alunos. Este processo não é fácil, as alterações produzidas implicam reformas profundas nos papéis e nas práticas dos intervenientes - pais, professores, alunos e comunidade em geral.

Esta evolução legislativa está, no nosso entender, muito aquém da adequação dos recursos nas escolas, constatando-se, assim, que os recursos materiais e técnicos são escassos, grande parte dos professores não possui formação adequada e quase não existem equipas multidisciplinares, com técnicos especialistas em áreas importantes, como por exemplo, psicólogos e técnicos de serviço social. (SIMON, 1991)

No entanto, não se pode deixar de reconhecer, que todas estas medidas legislativas são um avanço importante para a modificação do sistema, mas têm obrigatoriamente de ser acompanhadas pela organização de estruturas de apoio às escolas.

## 2.3 MODELOS DE ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO

De acordo com COSTA (1996), pode-se considerar que o problema educativo das crianças com Necessidades Especiais tem vindo a utilizar uma grande variedade de modelos de atendimento, desde as formas mais segregadoras para os casos de patologias graves e debilidade profunda até formas de integração parcial ou total com o professor de apoio dentro das classes regulares do ensino oficial.

CARVALHO (1994) cita que o atendimento às crianças com Necessidades Especiais fazia-se na perspectiva de um modelo clínico onde o problema das crianças não era visto do ponto de vista educacional, mas sim como uma questão médica.

Este modelo clínico previa a realização de um diagnóstico que implicava a rotulação, cuja função era distinguir as crianças capazes das incapazes de obter um rendimento escolar aceitável. Efetuava-se, assim, o encaminhamento destas últimas crianças para estabelecimentos de Ensino Especial.

A mudança para o modelo que se perspectiva atualmente – pedagógico/educacional/desenvolvimental – tem sido um processo lento, progressivo e ainda incompleto.

Segundo BOGDAN (1994), este modelo assenta no reconhecimento do direito da educabilidade de todos, independentemente das características específicas de cada um. A intervenção assenta sempre na integração e orientada para as possibilidades da criança.

O conceito de integração tem sido discutido sobre diversos prismas – políticos e sociais – na maioria dos países ocidentais.

Embora sejam várias as definições de integração apresentadas pelos especialistas, coloca-se ênfase apenas sobre aquelas que parecem mais pertinentes ao conteúdo do presente trabalho.

Tal como já citado anteriormente, na Europa, o termo integração aparece regulamentado nos anos 70, como correspondente ao termo inglês *mainstreaming* lançado por Mc Millan e Backer em 1977, que segundo Bairrão RUIVO (1983) pode ser traduzido por "via comum", com o fim de dar às crianças com a possibilidade de aproveitarem ao máximo a integração nas estruturas regulares de ensino.

Num outro trabalho (OCDE, 1979), ainda referenciado por Bairrão RUIVO (1983), é definido o princípio de que todas as crianças podem acompanhar, se não todo, pelo menos parte do programa do ensino regular, havendo contudo, a necessidade de estreita ligação entre ensino regular e ensino especial para se efetivar a integração.

Em 1977, Psanella e Volknor (apud RUIVO, 1981), defendem que se está perante casos de integração quando as crianças deficientes podem ser incluídas em classes regulares e beneficiar de Ensino Especial, assim como participar nos programas regulares ainda que os processos possam ser alargados para permitir essa participação, ou então, quando as crianças deficientes forem ensinadas por professores de ensino regular na classe a que pertencem, abandonando-a apenas para o ensino de matérias académicas essenciais em pequeno grupo ou apoio individual.

Para RUIVO (1981, p.15) a integração escolar concretiza-se numa "amalgama ou misto de educação regular e educação especial, constituindo um sistema que oferece um espectro de serviços para todas as crianças de acordo com as suas necessidades".

Na realidade surge como "o processo mediante o qual uma criança é acolhida na escola regular" (BARNUECO, 1991, p.14).

A integração escolar não pode, assim, ser definida como uma entidade precisa, isto é, não define propriamente um modelo específico que possa dar resposta às necessidades de cada aluno.

A integração escolar será uma das etapas de transição para a integração social, uma vez que pressupõe a interação entre a criança deficiente e a comunidade. No entanto para que esta interação seja possível é necessário criar determinadas condições: nas estruturas organizacionais, já que cabe à escola organizar a melhor resposta educativa; nas atitudes da comunidade, em geral; nas organizações curriculares, no sentido da responsabilização da escola e dos professores, tentando assim evitar que a educação especial se torne um processo de exclusão.

No entanto RONCIN (1989, p.17) afirma que existe uma ambigüidade implícita entre "o desejo de integrar o diferente e a noção de"; ou seja, a noção de integração implica que há algo de fora que se está a "chamar" para dentro, isto é, à priori se está perante uma situação de separação. Quando se fala em, tem-se a idéia de que qualquer sujeito em qualquer momento da sua vida escolar pode precisar de algum apoio; isto revela que se está perante algo que é contínuo, não há separações.

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) produziu-se uma declaração que se propõe estabelecer programas de resposta às necessidades educativas fundamentais garantindo uma educação básica para todos os cidadãos. Em 1994 na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, assina-se nova declaração de princípios onde se prevê que

as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos... (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.5).

Aparece, assim, a noção de escolas inclusivas (UNESCO, Declaração de Salamanca, 1994) que estabelece as normas sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência e o direito de todas as crianças à educação, já proclamada na Declaração Universal dos Direitos do Homem e reafirmada na Declaração de Educação para Todos, tendo como princípio que

mais do que integrar no ensino regular crianças que dele estariam excluídas, trata-se da escola incluir desde o início todas as crianças em idade escolar, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, lingüísticas ou outras, e de aí as manter evitando excluí-las e procurando criar oportunidades de aprendizagem bem sucedidas para todas, graças à diferenciação de estratégias que impuser. (BAUTISTA, 1997, p. 123).

Como princípio fundamental da inclusão, a Declaração de Salamanca, ainda refere

que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades... (1994, p. 12)

Deixa-se deste modo a perspectiva centrada nas incapacidades ou dificuldades da criança para incidir no currículo, isto é, o professor fará progredir no currículo a criança utilizando métodos de ensino e estratégias de aprendizagem apropriados, de modo a garantir o sucesso dos alunos numa escola para todos.

Assim, a inclusão far-se-á pela diferenciação pedagógica, ou seja, não se trata unicamente de saber qual é o défice da criança, ou o problema da sua relação familiar, ou do seu percurso educativo, mas sim saber o que faz o professor, o que faz a classe, o que faz a escola para promover o sucesso destas crianças.

Segundo BÉNARD (1996), a "perspectiva centrada na criança" ligada à integração não chegou a ser implementada de forma satisfatória entre nós por via de muitas condições adversas, como a ausência de recursos materiais, humanos, ajudas técnicas, financeiros, etc., pelo que podemos compreender que "a perspectiva centrada no currículo" ligada à noção de inclusão esteja ainda longe de se implementar no nosso país.

No entanto, não se pode esquecer que o conceito de inclusão está integrado num conceito mais amplo, o de sociedade inclusiva, onde todo o cidadão, é cidadão de pleno direito não pela sua igualdade, mas pela aceitação da sua diferença (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Entende-se que inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao pleno exercício dos direitos humanos.

Na área da educação as concepções, atrás referidas, refletem-se no desenvolvimento de estratégias de ação que visem a efetivação da igualdade de oportunidades; no entanto, o princípio da inclusão não deve ser tido como um princípio inflexível, mas deve permitir um conjunto de opções a considerar para cada um dos casos que se nos apresentem, salvaguardando os seus direitos e respeitando as características individuais e necessidades específicas de cada um.

## 2.4 A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIFICAÇÃO CURRICULAR PARA A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

A escola tem-se vindo a modificar ao longo dos tempos, tal como já referimos.

Historicamente a escola surge para elites, normalmente num âmbito religioso, defendendo-se mesmo que as camadas populares não deverão ter-lhe acesso, pois podem ser-lhes incutidas idéias revolucionárias. No século XIX, observa-se a expansão escolar, para a qual contribuíram os movimentos em prol da democracia e justiça social, que implicam a igualdade de acesso à escolarização por parte de todos - escola de massas. (ALVES, 1992)

Esta escola de massas significa a entrada de todas as crianças na escola básica, com variadas educações informais, diferenciadas aptidões, motivações, interesses, diferentes necessidades e projetos de vida, trazendo à escola uma diversidade cultural que torna completamente inadequado o "currículo pronto a vestir de tamanho único" (FORMOSINHO, 1987, p. 48), tornando-se necessário que a escola pense em formular objetivos, selecionar conteúdos e métodos que melhor sirvam a diversidade de alunos que acolhe.

A escola ao formular objetivos, selecionar conteúdos e métodos obriga-se necessariamente a diferentes tomadas de decisões – decisões sobre os objetivos, conteúdos programáticos, avaliação – passando também ela a conceber o seu próprio currículo e a não ser apenas uma mera executante. É neste pressuposto de autonomia que se começa a falar de Projeto Educativo de Escola e da sua expressão curricular, que vem trazer um modelo descentralizado de administração, uma escola autônoma que permita adaptar o ensino à diversidade dos seus alunos,

tendo o professor como um profissional que se tem de assumir como formulador do currículo e não apenas como didata das disciplinas.

O fato, hoje incontestável, de que cada aluno apresenta necessidades educativas tão particulares quanto o é a sua história de interação com o meio, postula um ensino não uniforme, entrando em crise a idéia de grupo homogêneo, sendo imprescindível a diversificação e flexibilização do ensino que passa fundamentalmente pela incidência no currículo a nível de diferentes adaptações – escola, turma, individuais – necessárias à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, criando escolas capazes de dar resposta às necessidades de todos os alunos.

Segundo RODRIGUES (1995) cabe à escola regular organizar a resposta educativa em obediência a dois princípios aparentemente contraditórios: por um lado, possibilitar aos alunos com igual ou idêntico acesso ao currículo que os seus companheiros, e, por outro, proporcionar-lhes um apoio apropriado às suas necessidades específicas.

O mesmo autor aponta alguns princípios diretamente relacionados com as atitudes mais adequadas a uma plena integração e com o desenvolvimento que o professor deverá realizar no currículo, com o intuito de ir ao encontro de uma ampla gama de necessidades educativas; são eles:

Princípio da responsabilização da escola. Cabe à escola regular criar as condições e proporcionar os meios e auxílios adequados, para que cada criança nela inscrita possa atingir os objetivos a que o Sistema Educativo se propõe.

Atitude dos professores face ao currículo. É o professor que deverá introduzir todas as alterações necessárias para a realização dos objetivos visados nos planos ou orientações curriculares do Ministério da Educação de modo a

adequá-los às características e às necessidades educativas dos alunos. Deverá, pois, cada escola elaborar o seu Projeto Educativo, o qual deverá ter como meta a melhor resposta possível à ampla variedade de necessidades educativas dos seus alunos, no contexto real da escola e da comunidade.

Modificações curriculares. Para além das adaptações curriculares que a correta adequação do currículo ao contexto educativo necessariamente exige, outras modificações mais profundas devem ser encaradas sempre que a escola integre crianças com Necessidades Especiais. Há que proceder à introdução de modificações curriculares exigidas pelas necessidades individuais de cada aluno.

SAYER (1987), considera que a articulação de todo o currículo requer um plano de ação de toda a escola. É a escola que terá de encontrar as melhores soluções para cada um dos alunos através de uma maior individualização, uma maior flexibilidade na organização das respostas, uma melhor rentabilização dos recursos e uma concentração de esforços por parte dos professores na planificação e avaliação da aprendizagem.

Serão as características pessoais e potenciais de cada aluno, assim como as suas limitações, que devem definir as opções curriculares a tomar, então a escola tem de ser uma instituição que prepare a mudança, dando respostas, às necessidades de todos os alunos, com qualidade. Equaciona-se o papel atual da escola como instituição mediadora do desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos, enfatizando-se a importância da flexibilidade curricular/adaptações curriculares na educação de alunos com Necessidades Especiais.

### 2.4.1 Adaptações Curriculares

Conforme TAVARES (1996), o currículo tem-se transformado no referente básico da educação especial e da educação em geral, enquanto projeto de promoção de aprendizagens participado pelos seus gestores e agentes – os professores – que a escola, como instituição, põe ao serviço dos alunos com o fim de potencializar o seu desenvolvimento integral.

No entanto, e segundo CORREIA (1997, p. 15), "o atendimento dos alunos com no ambiente da escola regular só pode ser levado a bom termo desde que sejam introduzidas no sistema as modificações apropriadas."

Estas modificações apropriadas devem constituir um conjunto de recursos e medidas que o sistema põe à disposição para uma resposta adequada às necessidades educativas de todos os alunos.

A este conjunto de recursos e medidas podemos chamar as adaptações curriculares que, segundo LANDIVAR (1993, p. 53), "são as modificações que são necessárias realizar nos diferentes elementos do currículo básico para o adequar às diferentes situações, grupos e pessoas para os quais se aplica".

As adaptações curriculares, segundo LANDIVAR (1993), são intrínsecas ao novo conceito de currículo, pois este deve já contar com as adaptações necessárias para atender à diversidade das escolas, das turmas e dos alunos.

No Brasil, o conceito de adaptações curriculares é algo de novo que só recentemente foi trazido para a escola.

As adaptações curriculares constituirão a construção das vias de acesso ao currículo, apontadas por Vygotsky como um meio de construção de caminhos alternativos que permitirão ao aluno aceder aos conhecimentos escolares.

As adaptações curriculares devem ter em conta as diferenças existentes entre escolas, turmas e alunos e são da responsabilidade da escola, enquanto unidade organizadora das várias equipas de professores.

Assim, as adaptações curriculares vão surgir da constatação e reflexão da realidade da própria escola e deverão assentar numa planificação de ações adequadas, com o objetivo de melhorar os resultados educativos de todos os alunos. (ESTRELA, 1994)

Elas vão ser, por um lado, o instrumento necessário para adequar de um modo eficaz e coerente o currículo formal às necessidades e particularidades de cada escola e, por outro, a base para a estruturação e organização dos objetivos/conteúdos e orientações didáticas dos diferentes aspectos curriculares, essencialmente para os alunos que apresentam.

O currículo perde o seu caráter quase sagrado de cultura imutável e definido à priori, que deve ser preservado e transmitido de modo fiel e igual a si mesmo, permitindo, agora, sempre que um aluno apresente, adotar medidas capazes de tornar o currículo acessível a todos.

#### 2.4.1.1 Tipos de adaptações curriculares

Segundo LANDIVAR (1993), podem-se distinguir dois tipos de adaptações curriculares: as adaptações dos elementos de acesso ao currículo e as adaptações dos elementos básicos do currículo. As primeiras englobam as adaptações nos elementos pessoais, materiais e organizativos, que facilitem aos alunos com aceder mais facilmente ao currículo geral. As segundas referem-se às modificações que são

necessárias introduzir ao nível dos objetivos, conteúdos, metodologias, atividades ou avaliação, de modo a facilitarem a permanência das crianças na escola.

Quer as adaptações de acesso ao currículo, quer as adaptações dos elementos básicos do currículo podem ser "não significativas" ou "significativas".

De entre os fatores determinantes das adaptações curriculares a aplicar distinguem-se as características do aluno, da própria escola, do seu projeto educativo e os recursos humanos existentes.

É a natureza de cada um destes fatores que vai determinar o grau de especificidade das adaptações curriculares traduzindo-as em "não significativas" ou "significativas".

As adaptações "não significativas" são menos específicas, correspondendo apenas a ligeiras alterações na orientação do professor quando põe em ação a planificação habitual. Tal orientação visa a prevenção e/ou recuperação de pequenas dificuldades de aprendizagem de alguns alunos, sendo os objetivos gerais para toda a turma.

Assim, se existe, por exemplo, um aluno com dificuldade de integração social devem priorizar-se atividades que promovam o seu desenvolvimento social não deixando de ser esse um dos objetivos de toda a turma. O que é preciso é saber enquadrar a dificuldade específica desse aluno no contexto geral de ensino/aprendizagem.

Normalmente, uma adaptação curricular "não significativa" afeta especificamente a metodologia, embora possa afetar a avaliação e a priorização de objetivos e critérios, bem como a sua seqüencialização.

As adaptações curriculares "significativas", ao contrário, são alvo de modificações maiores que podem consistir na eliminação de conteúdos essenciais

e/ou objetivos gerais, bem como na elaboração dos instrumentos de avaliação e modificação de critérios.

Estes procedimentos têm lugar apenas quando absolutamente necessários, ou seja, quando a análise rigorosa do aluno assim o exija.

As adaptações curriculares se forem dirigidas a toda a turma, são menos significativas; se forem dirigidas à criança com necessidades especiais especificamente, são adaptações mais significativas.

Estes dois tipos de adaptações curriculares não se excluem mutuamente, antes fazem parte de um mesmo processo: o da individualização do currículo perante as necessidades especiais, isto é, ao respondermos às necessidades concretas de um aluno, começaremos por adaptações pouco significativas, sempre que possível, progredindo para as mais significativas se as anteriores não forem suficientes.

Assim, o currículo para os alunos com necessidades especiais deverá compor-se de adaptações "não significativas" do currículo dirigido a todo o grupo e de adaptações "mais significativas" se assim o exigir.

As adaptações curriculares de aula implicam a adaptação da resposta educativa para turmas ou grupos concretos, permitindo um nível de adaptação maior das características do conjunto dos alunos, uma vez que partem do conhecimento concreto desses alunos, decorrente da prática educativa e da relação de cada professor com os seus alunos.

O conjunto das adaptações curriculares de aula tem como principal benefício a promoção do desenvolvimento da criança, através de um processo de ensino/aprendizagem que favoreça o seu desenvolvimento, isto é, que vai além das

realizações que a criança faz na atualidade e potencialize aquelas que pode vir a fazer.

Adequar as respostas educativas às crianças com Necessidades Especiais constitui, sem dúvida, um elemento preponderante, pelo que se pode considerar importante uma variedade de processos pedagógicos que assentem no desenvolvimento global da criança, nos seus interesses reais, nas suas experiências, nas relações com as outras crianças, assim como numa relação afetiva favorável que ajude a sua auto-valorização.

Atender às diferenças individuais no contexto de sala de aula implica uma flexibilização da gestão dos recursos e do currículo de forma a proporcionar o desenvolvimento maximizado a todos, de acordo com as necessidades individuais de cada um.

Assim, as adaptações curriculares de aula podem-se traduzir como um conjunto de medidas facilitadoras de acesso ao currículo básico que o vão adequar às diferentes situações, grupos ou pessoas, com o objetivo de melhorar a qualidade das atividades educativas e dos resultados.

Por outro lado, as adaptações curriculares individualizadas não podem ser assumidas como uma resposta automática perante a determinação de uma Necessidade Especial; deve-se realçar o fato de este tipo de adaptações dizerem respeito concretamente a um aluno e devem ser adotadas só quando esgotados todos os recursos, segundo BAUTISTA (1997, p.69).

O processo de avaliação inicial deve ter em conta, com o maior grau de pormenor possível, quais são as condicionantes do atual nível de aprendizagem e desenvolvimento assinalado no ponto anterior, especificando o tipo de ajuda pedagógica mais adequada, como por exemplo, em que tipo de grupo trabalha

melhor, que tipo de materiais didáticos serão mais úteis, que características cognitivas manifesta, que tipo de instruções lhe facilitam a compreensão da atividade a desenvolver.

Em suma, trata-se de explicitar os principais condicionantes da sua forma e estilo próprio de aprendizagem, considerando a realização de adaptações o menos significativas possível, ou seja, tentar sempre as que se aproximem dos objetivos e conteúdos normais.

A proposta curricular deve partir da planificação curricular normal da escola, introduzindo-lhe as modificações necessárias nos elementos básicos – o quê, como e quando ensinar e avaliar – a fim de a adequar às necessidades especiais do aluno, assim como a organização dos serviços educativos que serão oferecidos ao aluno e as medidas que consistem na adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem, optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas, de forma a que as condições de frequência do aluno com se aproximem das existentes no regime educativo comum.

## 2.5 OS BENEFÍCIOS DA INCLUSÃO PARA OS ALUNOS SEM "NECESSIDADES ESPECIAIS"

Na Perspectiva do Professor YORK et al. (1992) entrevistas com professores sobre os benefícios de inclusão para os alunos sem "necessidades especiais" concluíram que esses alunos tornaram-se mais sensíveis às questões de discriminações que acontecem no cotidiano e muito mais críticos sobre as formas de estereótipos produzidas socialmente. Os 19 professores entrevistados por Giangreco

e seus colegas (1993) afirmaram que os estudantes sem "necessidades especiais" desenvolveram habilidades de aceitação e flexibilidade que são consideravelmente importantes para a vida em sociedade democrática. DOWNING et al. (1996) entrevistando professores sobre esta questão confirmou os achados dos estudos anteriores e também acrescentou que os professores perceberam que os alunos sem "necessidades especiais" educados em conjunto com alunos com "necessidades especiais" desenvolveram uma habilidade maior para liderança e cooperação.

Com respeito à Perspectiva do Aluno, HELMSTETTER, PECK e GIANGRECO (1994) fizeram uma pesquisa envolvendo 166 alunos do segundo grau nas escolas Americanas dos Estados Unidos para saberem o quê eles tinham a dizer sobre ter colegas com profunda deficiência física-motora ou mental em suas salas de aula. Os resultados destas pesquisas apontaram para a mudança de atitude destes jovens em relação às pessoas "portadoras de deficiência".

Estes alunos passaram a valorizar as pessoas pela contribuição que elas tem a dar, passaram a ser mais tolerantes com existência de "diferenças", e passaram a valorizar a diversidade da condição de ser humano.

STAUB et al. (1994) estudou por três anos o desenvolvimento de uma amizade entre quatro alunos com Síndrome de Down e Autismo e quatro alunos sem deficiências. Este estudo demonstrou que só foi possível a criação destes laços afetivos de amizade entre indivíduos com e sem deficiências porque estes foram incluídos em um processo ativo e cooperativo de aprendizagem.

Com relação à Perspectiva dos Pais, PECK, CARLSON e HELMSTTER (1992) pesquisou a visão dos pais de 125 crianças na pré-escola consideradas sem deficiências que tinham colegas na sala de aula com profunda deficiência física-

motora ou mental, onde os resultados destas pesquisas indicaram que os pais destas crianças aprovaram entusiasticamente a proposta de inclusão, pois eles observaram as seguintes mudanças nos seus filhos:

- 1) Mais aceitação em relação a diferenças individuais;
- 2) As crianças se tornaram mais conscientes a respeito das necessidades;
- 3) As crianças se tornaram mais confortáveis na presença de pessoas que usam cadeiras de rodas, aparelhos de surdez, braile, ou outro qualquer necessário instrumento que facilite a participação destas crianças nas atividades de sala de aula;
- 4) Estas crianças se mostraram mais voluntárias a ajudar os outros;
- 5) Estas crianças desenvolveram uma postura crítica contra preconceitos às pessoas com deficiência;

Todos estes estudos nos mostram que inclusão é possível e que inclusão aumenta as possibilidades dos indivíduos identificados com necessidades especiais de estabelecer significativos laços de amizade, de desenvolverem-se físico e cognitivamente e de serem membros ativos na construção de conhecimentos.

Portanto, a questão "Por que Inclusão?" – pode ser respondida simplesmente desta forma: "Porque inclusão funciona."

O principal ponto da pedagogia de inclusão é que todos os indivíduos podem aprender uma vez que os professores identificam o quê estes indivíduos sabem, planejam em torno deste prévio conhecimento, e conhecem o estilo de aprender e as necessidades individuais dos nossos alunos.

Todos os alunos podem se beneficiar das metodologias de inclusão e todos podem descobrir juntos que existem diferentes ingredientes para diferentes bolos.

Escolas devem se tornar lugares de aprendizagem para todos. Não se pode criar currículos e programas educacionais que somente favorecem uma parcela privilegiada da sociedade, seja em termos econômicos ou em termos de habilidades físicas e cognitivas.

É necessário que se pense em elaborar currículos e programas que proporcionem uma educação de qualidade para todos. Aos educadores devem ser dados os instrumentos necessários para que eles possam ver a todos os alunos, incluindo os alunos com deficiência, com um potencial ilimitado de aprender.

De acordo com ALMEIDA (1993), o acesso aos bens culturais, aos equipamentos de lazer e de práticas esportivas, de forma inclusiva aos demais usuários, é também um direito dos portadores de deficiência. As bibliotecas, os teatros, os museus, os parques, as quadras esportivas, os bares, restaurantes, cinemas devem ser adequados para permitir o acesso independente de pessoas com deficiência.

Muitas vezes, pequenas reformas podem ser efetuadas visando proporcionar esse acesso. Rampas no lugar de escadas, pisos antiderrapantes, portas mais largas, corrimãos adequados podem ser tudo o que é necessário em alguns lugares.

Quase sempre basta uma mudança de mentalidade para que alternativas propiciem a convivência integrada. Idéias criativas podem permitir aos cegos sentir uma estátua, um animal ou uma planta. Criatividade, muitas vezes, é a palavra-chave.

Além disso, outros benefícios podem surgir daí. Sem dúvida, parece quase utópico falar no direito ao trabalho das pessoas deficientes, num país com milhões de não deficientes desempregados. No entanto, segundo ALVES (1992), a verdade

é que se considerarmos os deficientes como cidadãos tão de primeira classe quanto qualquer outro, não podemos nos intimidar com a triste realidade do desemprego atual no País.

É um fato que os deficientes têm direito ao trabalho. É certo que eles precisam do emprego para ter autoconfiança, para sua realização pessoal, para serem respeitados, para se sentirem cidadãos úteis à sociedade e, sobretudo, para ganhar dinheiro para o seu sustento e o de sua família. E é também um fato que a mão-de-obra constituída pelos portadores de deficiência tem qualidade. Eles, contrariando muitos preconceitos, são empregados tão ou mais produtivos que os não deficientes.

E o que é necessário para que esse direito possa ser exercido pelas pessoas deficientes? Basicamente, é preciso que as pessoas com deficiência sejam preparadas para exercer uma profissão, possam chegar até o emprego e tenham condições de se locomoverem no seu local de trabalho, através da remoção das barreiras ambientais. Mas, é óbvio, sobretudo, é preciso que o empregador acredite que aquele é um empregado tão bom quanto o melhor que ele pode empregar. E, se por acaso aquele não atender suas expectativas, é preciso ter em mente que isto também ocorre em relação aos funcionários não deficientes, portanto não há razão para agir com preconceito e fechar as portas de sua empresa para os demais candidatos portadores de deficiência.

A experiência tem demonstrado claramente que os deficientes, considerando-se todos os tipos e graus de deficiência, podem trabalhar com eficiência em praticamente todas as áreas.

O acesso ao mercado de trabalho é uma das formas mais eficazes de proporcionar condições de inclusão a uma pessoa deficiente. Equiparação de

oportunidades para conseguir e manter um emprego é uma condição indispensável se quisermos construir uma sociedade mais justa e democrática.

Hoje, sabe-se que cada vez mais devem ser abandonadas as formas de emprego segregado. Mesmo as pessoas com deficiências mais severas podem e devem ser integradas no mercado competitivo de trabalho. Novos conceitos, como o de "Emprego Apoiado", que inverte a relação treinar antes/empregar depois, têm demonstrado que o trabalho protegido deve ser entendido apenas como um brevíssimo estágio – e, mesmo assim, somente em casos e condições de deficiências muito específicas.

O benefício do acesso do indivíduo com necessidades especiais ao meio ambiente permeia quase todos os outros. A eliminação de barreiras ambientais é fundamental para que uma pessoa com deficiência possa se inserir na sociedade e exercer de forma integrada os seus direitos de estudar, locomover-se, trabalhar, divertir-se, praticar esportes e trabalhar.

Além disso, ainda existe o direito de votar e ser votado, embora seja assegurado legalmente às pessoas com deficiência, muitas vezes é um direito cerceado por barreiras físicas ou atitudinais. Só recentemente, o Tribunal Superior Eleitoral garantiu que os eleitores portadores de deficiências solicitem a transferência de seus títulos para seções sem barreiras arquitetônicas. Mas, para obter o êxito desejado, esta medida ainda carece de divulgação mais ampla.

Existem, ainda, aqueles que, em virtude de sua deficiência, não conseguem escrever nem marcar um X na cédula, embora sejam pessoas perfeitamente alfabetizadas e cidadãos atuantes em sua comunidade.

A burocracia tem impedido sistematicamente que se busquem soluções para estes problemas. Enquanto isso, milhões de cidadãos deficientes ansiosos por exercer seu direito de eleger seus candidatos são impedidos de fazê-lo.

Segundo BOGDAN (1994), os deficientes visuais e auditivos têm seus direitos de cidadãos cercados em virtude da dificuldade que encontram para se comunicar e receber informações. O atendimento pedagógico especializado nas escolas comuns, neste caso, é fundamental para que os deficientes sensoriais usufruam plenamente da educação inclusiva, sem prejuízo de um aprendizado satisfatório.

Além disso, o direito à informação também pode ser garantido através de publicações em braile ou programas legendados na TV. Além disso, é importante que cada vez mais se dissemine a prática de providenciar intérpretes da língua dos sinais nos eventos públicos, bem como versões em braile de programas de peças teatrais, concertos musicais etc.

Ainda, considera-se aqui que ter uma vida sexual ativa é um direito inerente a todos os seres humanos e, obviamente, isto não é diferente em relação aos portadores de deficiência. (ESTRELA, 1994)

Cada vez mais os educadores certificam-se de que a informação é fundamental para que qualquer pessoa possa ter uma vida sexual sadia. No caso das pessoas com deficiência esta necessidade torna-se quase uma exigência, já que aos preconceitos ligados à sexualidade somam-se aqueles relacionados à deficiência. E para desfazer esses mitos a informação correta é absolutamente indispensável.

Manter os deficientes na ignorância sobre sua sexualidade e as formas socialmente aceitáveis de vivenciá-la não lhes garante uma vida mais protegida nem

mais feliz. Muito ao contrário, é a informação, na medida e na forma adequada, que poderá assegurar aos deficientes – seja qual for o seu tipo de deficiência, incluindo a mental – uma vida mais satisfatória, além de proporcionar-lhes condições para se defender de possíveis tentativas de abuso.

Embora a deficiência possa ser a causa de alguma dificuldade concreta para uma vida sexual ativa, é certo que as barreiras atitudinais são as principais responsáveis quando um deficiente não é aceito como parceiro sexual, quer seja com o objetivo de constituir uma família própria ou não. Na maior parte das vezes, no entanto, em verdade, o que impede de fato os deficientes de exercerem sua sexualidade são mitos sexuais que atrapalham a vida sexual de todo mundo, não só dos portadores de deficiência.

A demolição desses preconceitos, através de um redimensionamento das formas de expressão da sexualidade, com a adoção de uma abordagem mais realista e, ao mesmo tempo, mais criativa, poderia trazer enormes benefícios para as pessoas em geral e para aquelas portadoras de deficiência em particular.

## CONCLUSÃO

A escola que dá atenção ao aluno com dificuldades exprime a forma como a comunidade educativa toma consciência da sua própria identidade, afirma a sua autonomia e define o sentido da sua ação educativa. Ele deve ser executado de forma participada, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação às características e recursos da comunidade em que se insere. Deverá ter em atenção a diversidade das necessidades de todo o grupo de alunos e ser facilitador da elaboração de adaptações curriculares.

O Projeto Político que prioriza a Inclusão deve ser um documento orientador da escola, onde constem metas a atingir e estratégias a utilizar, tendo sempre em conta o contexto em que se vai pôr em ação. Deve, ainda, permitir, a partir dele, toda a planificação a médio e curto prazo, da organização escolar.

A maneira como as escolas interpretam e executam, através do projeto político que pensa a inclusão as suas competências, são definidoras da sua autonomia.

O deficiente na escola é um processo dinâmico que integra a história do estabelecimento de ensino e que perfilha uma idéia do seu desenvolvimento futuro. Abrange um conjunto de opções pedagógicas que se traduzem em prioridades de ação e numa estratégia de atuação que "potencia recursos existentes". (CANÁRIO, 1992, p. 114)

O Projeto Educativo da Escola que prioriza a Inclusão constitui a espinha dorsal da autonomia, o seu fundamento e o seu reflexo, marca a passagem de um sistema educativo de estrutura vertical, em que há uma organização institucional

descendente, para um sistema de regulação horizontal que aspira a ser intérprete do reconhecimento não discriminatório das diferenças. (CARVALHO e DIOGO, 1994, p.35)

Com a Inclusão na escola procura-se transpor a vinculação operatória e a ligação direta ao processo ensino-aprendizagem, para se assumir uma postura claramente organizacional (visualizando a escola na sua globalidade).

Como se pode concluir, no assunto da Inclusão cabe a orientação de toda a ação educativa à escola, afirmando as opções da escola/comunidade educativa no que concerne ao ideal de educação a seguir, às finalidades e objetivos a atingir, às políticas educativas a implementar.

A escola, ao abrir-se ao desafio de atender alunos que necessitam de uma resposta diferencial, tem que no seu currículo reunir um conjunto de requisitos que respondam às necessidades educativas especiais dos seus alunos.

O currículo deve incorporar elementos teóricos relativos tanto à concepção dos problemas de desenvolvimento como ao próprio conceito de escola e de educação; deve também responder não com qualquer tipo de segregação, mas com uma diversificação do processo de ensino/aprendizagem.

É necessário que o currículo da escola que trabalha com as necessidades especiais reúna consensos relativamente ao processo de identificação e valorização das crianças com necessidades especiais. Será importante dispor de um modelo de valorização que permita a identificação funcional das necessidades educativas dos alunos nas várias áreas do desenvolvimento, de tal modo que seja possível definir as ajudas pedagógicas que os alunos possam precisar durante a sua escolaridade, fixando a atenção mais nas suas possibilidades que nos seus déficits.

Um currículo assim incluirá as mudanças na estrutura da escola, de modo a possibilitar respostas diferenciadas às características dos alunos e dos grupos, nomeadamente, nos aspectos referentes à distribuição de alunos, horários, meios pessoais e materiais; estabelece também, nos seus aspectos gerais, as funções dos professores de apoio educativo, e de outros profissionais que intervêm na escola e a relação entre estes.

Neste contexto, a elaboração de um projeto pedagógico que considere as necessidades especiais emerge como tarefa imperativa, pois é a ele que cabe o papel de organizador da diversidade e orientador de mudanças que possibilitem soluções para os problemas específicos da escola e dos alunos que a freqüentam.

As adaptações curriculares de escola vêm, assim, dar resposta às necessidades do conjunto de alunos, desde a organização e recursos da escola, até às orientações de trabalho assumidas por toda a comunidade educativa. Constam de ajudas ou modificações nos diferentes elementos da proposta educativa - currículo – que desenvolve a equipe de professores para a sua escola, com o objetivo de responder aos alunos com necessidades especiais, tendo em conta a diversidade.

Pode-se enumerar um conjunto de finalidades que se apresentam como fundamentais quando se procede às adaptações curriculares de escola tendo em conta a inclusão de alunos como:

Responder à diversidade do conjunto dos alunos;

Facilitar um maior nível de integração e participação dos alunos com necessidades especiais na dinâmica geral da escola e das aulas;

Responsabilizar todos os professores pelas respostas educativas aos alunos com necessidades especiais;

Prevenir o aparecimento ou intensificação das Necessidades Especiais, que podem surgir como consequência de um currículo não adequado;

Fazer com que as adaptações individualizadas necessárias sejam o menos freqüentes e significativas possíveis.

Em conclusão, refletir sobre as questões de uma escola de qualidade para todos, incluindo alunos e professores, através da perspectiva sociocultural significa que se tem de considerar, dentre outros fatores, a visão ideológica de realidade construída sócio e culturalmente por aqueles que são responsáveis pela educação. Julgamentos de "deficiência", "retardamento", "privação cultural" e "desajustamento social ou familiar" são todos construções culturais elaborados por uma sociedade de educadores que privilegia uma só forma para todos os tipos de bolos.

E geralmente a forma da fôrma de bolo é determinada pelo grupo social com mais poder na dinâmica da sociedade. Não é raro se ver dentro do ambiente escolar a visão estereotipada de que crianças vivendo em situação de pobreza e sem acesso a livros e outros bens culturais são mais propensas a fracassar na escola ou a requerer serviços de educação especial. Isto porque essas crianças não cabem na fôrma construída pelo ideal de escola da classe media, ou ainda, porque essas crianças não aprendem do mesmo jeito ou na mesma velocidade esperada por educadores e administradores.

Estereótipos pervadem a prática pedagógica e são resultados da falta de informação e conhecimento que educadores e administradores tem a respeito da realidade social e cultural, como também do processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças atendidas pelas escolas.

Neste trabalho percebeu-se que as adaptações curriculares surgem como responsabilidade de todos os professores na sua atividade educativa, pelo que é

importante que tomem consciência e adotem atitudes abertas e inovadoras face ao currículo escolar, principalmente quando se trata de inclusão de crianças com Necessidades Especiais.

Por tudo isto deixa-se como novas perspectivas de trabalho, para possível aprofundamento deste ou execução de outro, o verificar, por exemplo, se existem algumas adaptações para os alunos superdotados, mesmo que implícitas, o utilizar outros instrumentos de investigação tais como a técnica de análise documental, fazer observações, ou ainda fazer entrevistas aos vários elementos da comunidade educativa, de modo a aprofundarmos melhor o tema e se possível tratarmos-lo com mais objetividade.

É importante citar, no término deste trabalho, que as crianças com necessidades especiais devem ter acesso à escola regular e que esta se deve modificar de forma a que cada criança seja feliz e ativa de modo a afirmar a sua humanidade, pois só assim a sua deficiência é esquecida para deixar lugar a uma pessoa com os seus gostos e os seus desejos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, M. **Organização Gestão e Projeto Educativo das Escolas**. Porto : Edições Asa, 1992.
- BENARD, L. **Capacitar a Escola para o sucesso**. Orientações para a prática educativa. Vila Nova de Gaia : Edipisco, 1993.
- BANUECO, A. Integración en la escuela – integración escolar. In M. Gonzalez (eds.) Temas actuales de educacion especial. **Actas de las VI Jornadas de Universidades y Educación Especial**. Salamanca, 1991, p. 13-21.
- BAUTISTA, Rafael [et al.] **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa : Dinalivro, 1997.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto : Porto Editora, 1994.
- CANÁRIO, B. **As Escolas Profissionais: Autonomia e Projeto Educativo**. Lisboa : Educa, 1992.
- CARVALHO, A; DIOGO, F. **Projeto Educativo**. Porto : Edições Afrontamento, 1994.
- CORREIA, L. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares**. Porto : Porto Editora, 1997.
- COSTA, A. **A Escola Inclusiva: Do Conceito À Prática**. Inovação 9, 1996, p. 151-163.
- COSTA, J. **O Projeto Educativo da Escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas**. Aveiro : Universidade, 1997.
- DOWNING, J., EICHINGER, J., & WILLIAMS, L. **Inclusive Education for Students with Severe Disabilities**: Comparative views of principals and educators at different levels of implementation. Remedial and Special Education, Manuscript submitted for publication., 1996.
- ESPAÑA. Ministério da Educação e Ciência de Espanha. **Declaração de Salamanca**. Salamanca : UNESCO, 1994.
- \_\_\_\_\_. Ministerio de Educación y Ciencia. **Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares**. Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia, 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministerio de Educación y Ciencia. **Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares**. Propuesta de Documento Individual de Adaptaciones Curriculares. Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia, 1996.

- ESTRELA, A. **Teoria e Prática de Observação de Classes**. 4ª ed. Porto : Porto Editora, 1994.
- FERNANDES, G.; ALÇADA, I.; EMÍDIO, M. **Desenvolvimento Curricular**. Lisboa : GEP, 1992.
- FORMOSINHO, J. O currículo uniforme, pronto a vestir de tamanho único. In **O insucesso escolar em questão**. Universidade do Minho. Braga, 1987. p. 41-50.
- GIANGRECO, M. F., CLONINGER, C., & IVERSON, V. **Choosing Options and Accommodations for Children**: A guide to planning inclusive education. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co., 1993.
- \_\_\_\_\_. DENNIS, R., CLONINGER, C., EDELMAN, S., & SCHATTMAN, R. **I've counted Jon**: Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*, 59, 359-372, 1993.
- HELMSTETTER, E., PECK, C.A., GIANGRECO, M. F. **Outcomes of interactions with peers with moderate or severe disabilities**: A statewide survey of high school students. *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 263-276, 1994.
- HUNT, P., FARRON-DAVIS, F., BECKSTEAD, S., CURTIS, D., & GOETZ, L. Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special education classes. *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 200-214, 1994.
- IV Encontro Nacional de Educação Especial. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 353 – 358, p. 409 – 420, 1991.
- LANDIVAR, J; HERNANDEZ, R. **Adaptaciones Curriculares**. Editorial CEPE, SL, 1993.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos**. Quadro de ação para responder às necessidades de educação básica. Lisboa, Editorial do Ministério da Educação, 1991.
- OCDE; FERRO, N; VISLIE, L – Projeto de Relatório dos Peritos Estrangeiros sobre Educação dos Jovens Deficientes em Portugal. OCDE, SNR. Lisboa (Brochura).
- RODRIGUES, A. Integração e Currículo. In **IV Encontro Nacional de Educação Especial**, "Comunicações". Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
- RONCIN, C.; RONCIN, G. Vous avez dit intégration?. *Cahiers Pédagogiques*, nº 276, p. 16-18, 1989.
- RUIVO, B. **Perspectivas de educação integrada em Portugal**. Lisboa : Comunicação no 15º Congresso Mundial de reabilitação Internacional (Brochura), 1983.

- \_\_\_\_\_. Subsídios para um Modelo de Integração. In **Encontro sobre a integração da Criança e Jovem Deficiente**. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.
- SAYER, J. **Secondary schools for all?** Strategies for Special ds: Special ds in Ordinary Schools. London : Cassel, 1987.
- SIMON, J. **A integração escolar das crianças deficientes**. Porto : Edições Asa, 1991.
- SNELL, M.E. **Instruction of Students with Severe Disabilities**. New Jersey, Merrill Prentice-Hall, Inc, 1993.
- SOUSA, L. **Alunos com necessidades especiais (com)fundidos entre escola e família**. Aveiro: [s. n.], 1996. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação apresentado à Universidade de Aveiro.
- TAVARES, J [et al.] **A Criança e o Adolescente com Dificuldades Educativas Especiais**. Que Escola para a sua Autonomia e Integração?. Aveiro : Tipave, 1996.
- YORK, Janzen. Experiences of classroom teachers integrating students with moderate and severe disabilities. **Developmental Disabilities Bulletin**, 23(1), 40-57, 1992.