

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores

ENSAIOS PEDAGÓGICOS

Educação Inclusiva: direito à diversidade

BRASÍLIA DF
2006

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Especial

Departamento de Políticas de Educação Especial

Coordenação Geral de Articulação da Política de Inclusão

Editoração: Gráfica e Editora Ideal Ltda

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

Ensaio pedagógico. Brasília : Ministério da Educação,
Secretaria de Educação Especial, 2006.
146 p.

III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva : direito à diversidade.

1. Educação inclusiva. 2. Inclusão educacional. I. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. II. Título.

CDU 376

Apresentação

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, apresenta o II volume do documento *Ensaios Pedagógicos*. A publicação representa mais uma ação de aproximação desta Secretaria com os gestores e educadores dos municípios brasileiros para disseminar e fortalecer a política de educação inclusiva.

Trata-se de uma coletânea de artigos de pesquisadores e profissionais da educação e áreas afins que abordam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Ao fazê-lo, expressam os pressupostos filosóficos, legais, históricos e pedagógicos, contribuindo para qualificar a reflexão acerca da necessária transformação do sistema educacional em sistema educacional inclusivo.

Algumas razões motivaram esta publicação, entre elas ressaltamos o entendimento de que a formação continuada de educadores constitui-se em um processo permanente que necessita ser continuamente atualizado à luz de novos desenvolvimentos teórico-conceituais.

A inclusão social e educacional só se efetiva quando a escola abre suas portas a todos, sem discriminação, permitindo o acesso ao conhecimento com igualdade de oportunidade.

Desejamos que este material represente mais uma possibilidade para que os educadores brasileiros possam avançar no debate e no desenvolvimento de práticas educacionais acolhedoras, tornando a escola um espaço de participação efetiva e construção do conhecimento.

Secretaria de Educação Especial
Ministério da Educação

Sumário

Escuelas Inclusivas: una apuesta por la calidad de la enseñanza <i>Álvaro Marchesi</i>	7
Inclusão Escolar – caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas <i>Maria Teresa Eglér Mantoan</i>	11
Educação Inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional <i>Claudia Pereira Dutra e Cláudia Maffini Griboski</i>	17
Anotações sobre as Experiências Escritas Relacionadas ao Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade <i>Antônio Carlos do Nascimento Osório</i>	25
Inclusão em Diálogo: algumas questões que insistem... <i>Cláudio Roberto Baptista</i>	37
Contextualizando a Educação Inclusiva no Brasil e no Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UFG <i>Dulce Barros de Almeida</i>	41
Educação e Formação de Professores: experiências inclusivas implementadas em Santa Maria/RS <i>Soraia Napoleão Freitas</i>	47
Direito à Igualdade e à Diversidade: condições de cidadania <i>Ela Wiecko Volkmer de Castilho</i>	55
Direito à Igualdade e à Diversidade: condições de cidadania <i>Eugênia Augusta Gonzaga Fávero</i>	61
O Ministério Público e a Tutela dos Direitos à Igualdade e à Diversidade como Condição de Cidadania para a Pessoa com Deficiência, a partir da Inclusão Escolar <i>Rebecca Monte Nunes Bezerra</i>	67
Atendimento Educacional Especializado – concepção, princípios e aspectos organizacionais <i>Denise de Oliveira Alves e Marlene de Oliveira Gotti</i>	75
Inclusão: teoria e prática <i>Mara Lúcia Madrid Sartoretto</i>	81

Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas <i>Hugo Otto Beyer</i>	85
Tecnologia Assistiva e Educação Inclusiva <i>Rita de Cássia Reckziegel Bersch</i>	89
Educação Profissional: desenvolvendo habilidades e competências <i>Romeu Kazumi Sassaki</i>	95
Enriquecimento Escolar em Salas de Aula Regular e de Recursos para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação: uma perspectiva inclusiva <i>Angela Márgda Rodrigues Virgolim</i>	109
Sociedade Inclusiva - inclusão escolar <i>Antonio Carlos Sestaro</i>	121
Educar na Diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular <i>Windyz Brazão Ferreira</i>	125
Sou Humano <i>Claudia Werneck</i>	133
Acessibilidade nos Estabelecimentos de Ensino <i>Adriana Romeiro de Almeida Prado e Mônica Geraes Duran</i>	137
Construção de Redes de Apoio à Inclusão <i>Simone Mainieri Paulon e Gerson Smiech Pinho</i>	143

Escuelas Inclusivas: una apuesta por la calidad de la enseñanza

Álvaro Marchesi¹

El siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de la información como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognitiva, porque son las bases de las competencias del futuro. Simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos. En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar en él.

Para cumplir el conjunto de misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio (DELORS, 1996, pags. 95 y 96).

Espero que el lector sea benévolo al encontrarse al inicio del artículo una cita tan extensa y sin duda ya conocida. Pero es difícil encontrar un texto que tenga un alto consenso internacional y que exprese de forma tan equilibrada y rotunda los objetivos de la educación. Lo que se pide a los sistemas educativos y a los centros docentes en la sociedad del aprendizaje y del conocimiento que se está configurando es cuidar no sólo del desarrollo de las habilidades cognitivas de los alumnos, sino también de sus capacidades para las relaciones humanas, para vivir la incertidumbre, para enfrentarse al riesgo y para sentirse solidario con los otros. Lo complicado es llevar a la práctica hasta sus últimas consecuencias estos planteamientos. Las dos tesis que se defienden y desarrollan brevemente en esta conferencia pretenden avanzar en esa dirección: 1. Las escuelas inclusivas son una garantía para que todos los alumnos aprendan a convivir y aprendan a ser. 2. Las escuelas inclusivas han de ofrecer, al mismo tiempo, un sólido compromiso para que todos los alumnos aprendan a conocer y aprendan a hacer en las mejores condiciones.

Escuelas Inclusivas para Aprender a Convivir y Aprender a Ser

Las escuelas inclusivas e integradoras, abiertas a todos los alumnos, en las que la marginación y la intolerancia están desterradas, son el horizonte deseable al que es justo

¹ Catedrático de Psicología Evolutiva e de Educação na Universidade Complutense de Madrid –Espanha; Consultor da ODCE e da UNESCO

aspirar. El respeto a las diferencias se aprende desde pequeños conviviendo y apreciando a aquellos que manifiestan mayores diferencias. En este sentido, la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en un colegio es una opción de valor con profundas consecuencias. La convivencia de todos los niños, capaces y menos capaces, aporta una experiencia enriquecedora y fomenta la comprensión y la ayuda mutua. De nuevo la educación moral conecta con la dimensión afectiva. La empatía con los más débiles es uno de los impulsos de la acción solidaria que se ve reforzado en edades posteriores por convicciones morales más racionales.

Este profundo sentido educativo de las escuelas inclusivas no debe olvidar que la sola presencia de los alumnos con necesidades educativas especiales no asegura sin más que el éxito en la tarea. Existe el riesgo de que la deseada convivencia, amistad, empatía y solidaridad entre los alumnos con situaciones vitales muy diferentes no se produzca satisfactoriamente. Hace falta una atención y cuidado permanente de los profesores y de las familias, de las instituciones educativas y sociales, para que las experiencias educativas dentro y fuera de la escuela sean positivas.

Escuelas Inclusivas Atractivas para Todos los Alumnos

Las escuelas inclusivas no son solo una oferta educativa que evita la segregación de los alumnos y que les ofrece oportunidades por su contacto con compañeros de diferentes capacidades y distintos orígenes sociales y culturales. Deben de ser también escuelas de calidad que garanticen el acceso al conocimiento en las mejores condiciones a todos los alumnos en ellas escolarizados. En esta tarea está uno de los retos importantes a los que se enfrenta este modelo educativo. La competencia creciente entre escuelas, las exigencias de un mayor nivel de conocimientos, los controles sobre el rendimiento académico de los alumnos, las presiones, en suma, hacia un determinado tipo de saber están conduciendo a un sector importante de las familias a buscar aquellas escuelas en las que supuestamente encuentran para sus hijos esos niveles exigidos y deseados. El temor de que la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales o con mayor riesgo de fracaso escolar pueda conducir a suavizar las exigencias escolares o a no cuidar suficientemente de las posibilidades de todos los alumnos, especialmente de los más aventajados, conduce a un sector de las familias a desconfiar de las escuelas que tienen sus puertas abiertas a todos los alumnos. Una actitud que se ve reforzada cuando los poderes públicos envían el mensaje de que las soluciones a los problemas educativos están en la separación de los alumnos con dificultades de aprendizaje.

A estos recelos es necesario contraponer una escuela integradora atractiva para la mayoría de los ciudadanos por su oferta educativa, por el estilo de enseñar de los profesores, por su preocupación por la diversidad de los alumnos y por su búsqueda de nuevas fórmulas de participación y de conexión con la sociedad. Veamos, a continuación, cada uno de estos puntos.

En primer lugar, las escuelas inclusivas deben desarrollar un proyecto educativo atractivo, en el que se cuide especialmente la formación de los alumnos en lenguas extranjeras, en el dominio de la informática, en el desarrollo de la creatividad, en la expresión literaria y artística y en la potenciación de la actividad deportiva. Cuando existe un proyecto en

el que se desarrolla alguna de estas características y se dispone de los medios humanos y materiales para llevarlo a la práctica, se está configurando una escuela capaz de ganarse la confianza mayoritaria de los ciudadanos.

En segundo lugar, los profesores deben transformar su enseñanza en el aula y enfrentarse con sensibilidad al permanente dilema entre la enseñanza común y la atención a la diversidad de los alumnos. Frente a los modelos de enseñanzas tradicionales, orientados hacia un colectivo de alumnos homogéneo que progresa con ritmos de aprendizaje similares, los profesores deben aprender a adaptar su enseñanza a la diversidad de los alumnos. Tarea difícil que exige a los profesores adaptarse a los conocimientos iniciales de cada uno de sus alumnos y ayudarles a progresar a partir de ellos. Los profesores deben diferenciar el aprendizaje de sus alumnos a través de diferentes metodologías de enseñanza, tener en cuenta sus diferentes intereses, adaptar su enseñanza a los ritmos de aprendizaje de sus alumnos, y apoyarlos y animarlos a lo largo de su proceso de aprendizaje. Este tipo de enseñanza requiere una competencias profesionales específicas de los docentes pero también empatía con sus alumnos y un sólido sentido de lo que significa su dedicación profesional.

Sin embargo, conviene tener presente la permanente dificultad en la enseñanza de encontrar un equilibrio entre lo común y lo diverso. Es tal vez uno de los dilemas más difíciles de resolver. Clark y otros (1997, pag. 171) lo han expresado con gran nitidez en un párrafo que merece la pena reproducir:

Es fácil ver cómo se puede acomodar lo que es común –por la formulación de un currículo común, por la creación de escuelas completamente inclusivas y la provisión de idénticas experiencias de aprendizaje para todos los niños. Es también fácil de ver que los caminos más obvios para responder a la diferencia van precisamente por estrategias opuestas: la formulación de currículos alternativos, la creación de diferentes tipos de escuelas para diferentes alumnos, y la provisión de diferentes experiencias de aprendizaje para diferentes grupos o individuos. Pero ¿cómo, precisamente, pueden estos enfoques tan diferentes ser reconciliados de tal manera que los currículos sean comunes pero múltiples, las escuelas sean inclusivas y selectivas y las clases proporcionen experiencias de aprendizaje que sean las mismas para todos pero diferentes para cada uno?

En este proceso, hay que cuidar también la dimensión afectiva y personal de los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje con el fin de asegurarles experiencias de aprendizaje satisfactorias y una autoestima positiva (MARCHESI, 2006). En este cruce de demandas a veces contrapuestas, no hay que descartar fórmulas organizativas diferenciadas que permitan una atención específica o en pequeño grupo durante algún tiempo a los alumnos con mayores problemas de aprendizaje.

Ofrecer una respuesta adecuada a la diversidad de los alumnos en el aula exige especialmente cuidar de los profesores. Muchos profesores se sienten abrumados y no disponen de la formación suficiente para enseñar a las nuevas generaciones de alumnos. La extensión de la educación obligatoria, la presencia de nuevas culturas y lenguas en las escuelas, los cambios sociales y familiares que se han producido en estos últimos años y la mayor exigencia hacia la educación explican en gran medida esta percepción de indefensión. Es necesario reforzar la formación de los docentes, incentivar su dedicación y su esfuerzo, facilitar el intercambio profesional, abrir vías de colaboración y distribuir su tiempo y sus responsabilidades de forma diferente a lo largo de su carrera profesional.

Finalmente, el desarrollo de las escuelas inclusivas necesita nuevas formas de participación y de colaboración. Los centros aislados, que basan todas sus posibilidades en el esfuerzo exclusivo de sus profesores, reducen su potencial de intervención. Es preciso modificar la organización de las escuelas, que deben estar al servicio de alumnos, padres y profesores, y en estrecho contacto con otro tipo de instituciones. Las aportaciones de otros agentes sociales han de ser valoradas positivamente y en la cultura de la escuela se debe incorporar con normalidad el intercambio de experiencias y de profesores, la cooperación entre escuelas, la innovación y la actividades interdisciplinarias. Las nuevas tecnologías deberían ponerse al servicio de estos objetivos facilitando la construcción conjunta del conocimiento por todos los alumnos y ampliando incluso estos procesos a redes más amplias en las que participan varios centros. El objetivo de conseguir ciudades educadoras, comunidades de aprendizaje o redes de escuelas conecta de forma directa con el necesario cambio que debe producirse en la organización de la educación.

Referencias

CLARK, C.; DYSON, A.; MILLWARD, A.J.; SKIDMORE, D. **New Directions in Special Needs**. Innovation in Mainstream Schools. London: Cassell, 1997.

DELORS, J. **La educación encierra un tesoro**. Madrid: Santillana/UNESCO, 1996.

MARCHESI, A. **O que será de nós, os maus alunos**. Porto Alegre: Artmed., 2006.

Inclusão Escolar – caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas

Maria Teresa Eglér Mantoan¹

Caminhos

Os caminhos percorridos até então para que a escola brasileira acolha a todos os alunos, indistintamente, têm se chocado com o caráter eminentemente excludente, segregativo e conservador do nosso ensino, em todos os seus níveis: do básico ao superior.

A proposta revolucionária de incluir todos os alunos em uma única modalidade educacional, o ensino regular, tem encontrado outras barreiras, entre as quais se destaca a cultura assistencialista e terapêutica da Educação Especial.

É inegável que, por estarem pautadas para atender a um aluno idealizado, ensinando a partir de um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador, nossas escolas produzem quadros de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes.

A situação se arrasta pelo tempo e perpetua desmandos e transgressões ao direito e à educação e à não discriminação, grande parte das vezes por falta de controle efetivo dos pais, das autoridades de ensino e da justiça em geral sobre os procedimentos das escolas para ensinar, promover e atender adequadamente a todos os alunos.

O sentido dúbio da educação especializada, acentuado pela imprecisão dos textos legais, que fundamentam nossos planos e propostas educacionais, tem acrescentado a essa situação outros sérios problemas de exclusão, sustentados por um entendimento equivocado dessa modalidade de ensino. De fato ainda é difícil distinguir a Educação Especial, tradicionalmente conhecida e praticada, da sua nova concepção: *o atendimento educacional especializado*. No entanto, em 1988, a Constituição Federal já prescrevia esse atendimento, que é uma garantia de inclusão educacional para os alunos com deficiência.

Por esses e outros sérios entraves, nossos caminhos educacionais estão se abrindo, a custo de muito esforço e perseverança de alguns, diante da resistência de muitos. Estamos sempre travados por uma ou outra situação que impede o desenvolvimento de iniciativas que visam à adoção de posições e medidas inovadoras para a escolarização de alunos com e sem deficiência, nas escolas comuns de ensino regular e nas que oferecem serviços educacionais especializados.

Não podemos, contudo, negar que o nosso tempo é o tempo das diferenças e que a globalização tem sido, mais do que uniformizadora, pluralizante, contestando as antigas identidades essencializadas. Temos o direito de ser, sendo diferentes e, como nos afirma Pierucci (1999), se já reconhecemos que somos diferentes de fato, a novidade está em queremos ser também diferentes de direito.

¹ Doutora em Educação; Professora dos cursos de graduação e de pós-graduação da Faculdade de Educação/UNICAMP; Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/UNICAMP.

Descaminhos

No desejo de assegurar a homogeneidade das turmas escolares, destruíram-se muitas diferenças que consideramos valiosas e importantes, hoje, nas salas de aula e fora delas. De certo que as identidades naturalizadas dão estabilidade ao mundo social, mas a mistura, a hibridização, a mestiçagem as desestabilizam, constituindo uma estratégia provocadora, questionadora e transgressora de toda e qualquer fixação da identidade (SILVA 2000; SERRES 1993).

Ocorre que as identidades fixas, estáveis, acabadas, próprias do sujeito cartesiano unificado e racional estão em crise (HALL, 2000) e a idéia de identidades móveis, voláteis é capaz de desconstruir o sistema de significação excludente, elitista da escola atual, com suas medidas e mecanismos arbitrários de produção da identidade e da diferença.

Se o nosso objetivo é desconstruir esse sistema temos, então, de assumir uma posição contrária à perspectiva da identidade “normal”, que justifica essa falsa uniformidade das turmas escolares. A diferença é, pois, o conceito que se impõe para que possamos defender a tese de uma escola para todos.

Embora haja problemas com a igualdade e a diferença no sentido de se perceber de que lado estamos nós, quando defendemos uma ou outra, dado que esse bipolarismo tem nos levado a muitos paradoxos, é preciso que se afirme a intenção de privilegiar a diferença na perspectiva da máxima proferida por Santos (1999): “Temos o direito à igualdade, quando a diferença nos inferioriza e direito à diferença, quando a igualdade nos descaracteriza!”

Essa afirmação vem diretamente ao encontro do que a interpretação consentânea e inovadora de nossas leis oferece como fundamento da transformação das escolas comuns e especiais. Temos o dever de oferecer escola comum a todos os alunos, pois a escola especial os inferioriza, discrimina, limita, exclui, mas também de garantir-lhes um atendimento educacional especializado paralelo, complementar, de preferência na escola comum, para que não sejam desconsideradas as especificidades de alguns aprendizes, quando apresentam alguma deficiência. Em uma palavra, a escola comum não pode ser substituída pela escola especial, no que diz respeito ao ensino acadêmico, pois sua função é complementar ao ensino escolar comum.

A escola comum e a especial têm resistido às mudanças exigidas por uma abertura incondicional às diferenças, porque as situações que promovem esse desafio e mobilizam os educadores a reverem e a recriarem suas práticas e a entenderem as novas possibilidades educativas trazidas pela inclusão estão sendo constantemente neutralizadas por políticas educacionais, diretrizes, currículos, programas compensatórios (reforço, aceleração entre outros). Essa falsa saída tem permitido às escolas comuns e especiais escaparem pela tangente e se livrarem do enfrentamento necessário com sua organização pedagógica excludente e ultrapassada.

Desafios

Inúmeras propostas educacionais que defendem e recomendam a inclusão continuam a diferenciar alunos pela deficiência, o que está previsto como desconsideração aos preceitos da Convenção da Guatemala, assimilada pela nossa Constituição/1988, em 2001, que deixa clara a

[...] impossibilidade de diferenciação com base na diferença, definindo a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência[...] que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte de pessoas com deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (art.1, nº 2, “a”).

De acordo com o princípio da não discriminação, trazido por essa Convenção, admitem-se as diferenciações com base na deficiência apenas com o propósito de permitir o acesso ao direito e não para se negar o exercício dele!

A Convenção precisa ser cumprida e é uma grande contribuição para todos os que pugnam por uma escola inclusiva e, especialmente, para os que defendem o ingresso de alunos com deficiência nas escolas comuns, pelo menos na faixa etária de 07 a 14 anos, quando o ensino escolar é obrigatório para todo e qualquer aluno, com e sem deficiência. O encaminhamento direto de alunos com deficiência de escolas comuns para escolas especiais ou a matrícula exclusiva desses alunos em escolas especiais, poderia ser entendida como uma diferenciação para inclui, mas incluir na exclusão dos ambientes escolares especiais! Vale ainda, para melhor entender essa intrincada situação, o que a referida Convenção define como discriminação: “[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência [...]”. No caso de um ambiente escolar segregado a discriminação é patente e, em consequência, deveria já ter sido banida.

Não se trata de uma caça às bruxas, de se exigir um comportamento “politicamente correto” ao extremo, quando se defende a escola comum como o lugar de todo aluno. Mas de se assegurar a todo o cidadão brasileiro o direito à não discriminação, em toda e qualquer circunstância.

Os pais de crianças com deficiência e os educadores brasileiros deveriam ser os primeiros a levantar a bandeira contra a discriminação e, no entanto, o que muitos ainda fazem, atualmente, é batalhar para que a exclusão se mantenha e as escolas especiais sejam consideradas escolas de ensino fundamental. Chegam até a propor que se faça a “inclusão às avessas”, admitindo que crianças sem deficiência (felizmente, a maioria desse segmento populacional) estudem em ambientes escolares para pessoas com deficiência (a maioria, nesses ambientes educacionais especializados!!!!). Os ambientes especializados, travestidos de escolas comuns, jamais serão inclusivos e compatíveis com o papel social e educacional das escolas comuns, lugar de preparação das gerações mais novas para fazer a passagem do meio familiar para o público, espaço social em que se encontram, indistintamente, alunos/pessoas, os mais diferentes, com e sem deficiências. E ainda cabe perguntar: de que inclusão educacional nós estamos falando, quando retiramos uma pessoa de seu lar ou de uma escola comum para inseri-la em um ambiente educacional à parte? Com tudo isso há ainda os que insistem em defender que essa inclusão é verdadeira...

Que motivos alimentam a dificuldade de se desobstruírem os caminhos que nos levam à uma escola para todos, como aqui nos referimos? O que tem impedido o processo de construção de uma escola inclusiva, que, em função do ensino que ministra, não discrimina, nem mesmo quando diferencia pela deficiência, ao oferecer um atendimento especializado complementar para os que dele necessitam?

Estamos vivendo um momento de tomada de decisão, em que não adianta mais “tapar o sol com a peneira” dado que o próprio tempo já foi suficiente para que se entendesse o que é proposto como uma escola para todos. Se ainda não conseguimos avançar, é porque pesam muito essas contendas e esses desencontros entre os que se dispõem a

progredir, a revirar as escolas comuns e especiais do avesso e os que querem conservá-las como estão, para garantir outros benefícios, para impedir avanços, para barrar o novo.

O desafio maior que temos hoje é convencer os pais, especialmente os que têm filhos excluídos das escolas comuns, de que precisam fazer cumprir o que nosso ordenamento jurídico prescreve quando se trata do direito à educação.

Os professores deveriam ser os guardiões desse direito e apoiar os pais nas suas dificuldades de compreendê-lo e exigí-lo a todo custo.

Há ainda a se considerar a resistência das organizações sociais às mudanças e às inovações que, dada a rotina e a burocracia nelas instaladas, enrijecem suas estruturas, arraigadas às tradições e à gestão de seus serviços. Tais serviços, no geral, para atender às características desse tipo de organização, fragmentam e distanciam, categorizam e hierarquizam os seus assistidos, como constatamos freqüentemente, nas escolas comuns e especiais e nas instituições dedicadas ao atendimento exclusivo de pessoas com deficiência. Por outro lado, há que se admitir que as instituições têm seus fins próprios e nem sempre um novo propósito, como é o caso da inclusão, encaixa-se no foco de seus interesses imediatos.

Temos ainda outros entraves a enfrentar, como os que provêm da neutralização dos desafios à inclusão. Medidas que propiciam o aparecimento de falsas soluções para atender aos princípios escolares inclusivos estão evidentes no impasse integração X inclusão - uma das intermináveis cenas do debate da inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns. Apesar dos avanços na conceituação e na legislação pertinente, vigoram ainda três possíveis encaminhamentos escolares para alunos com deficiência: a) os dirigidos unicamente ao ensino especial; b) os que implicam uma inserção parcial, ou melhor, a integração de alunos em salas de aula de escolas comuns, mas na condição de estarem preparados e aptos a freqüentá-las e c) os que determinam a inclusão total e incondicional de todos os alunos com deficiência no ensino regular, provocando a transformação das escolas para atender às suas diferenças e às dos demais colegas, sem deficiência. A coexistência de situações intermediárias de inserção com as que têm, verdadeiramente, o propósito de incluir todos os alunos cria dificuldades e mantém o uso das medidas paliativas de inserção que se arrastam, desde os anos 90, alimentando infundáveis polêmicas.

Nosso convívio com as pessoas com deficiência nas escolas comuns é recente e gera ainda muito receio entre os que as compõem. O preconceito justifica as práticas de distanciamento dessas pessoas, devido às suas características pessoais (como também ocorre com outras minorias), que passam a ser o alvo de nosso descrédito. Essas pessoas têm reduzidas as oportunidades de se fazerem conhecer e as possibilidades de conviverem com seus colegas de turma, sem deficiência.

Os territórios corporativos constituem um outro alvo desafiante para a inclusão, especialmente quando se trata dos profissionais ligados à Educação Especial. Eles lutam por conservar seus privilégios, identidades corporativas e o reconhecimento social, que adquiriram em todos esses anos. Não admitem que sua formação se descaracterize, suas práticas sejam abaladas pela inclusão, temendo perder seus espaços, duramente conquistados, de uma hora para outra. Com isso ficam cegos diante do que a inclusão lhes propiciaria, desde que conseguissem admitir o caráter complementar conferido à Educação Especial pela nossa Constituição, quando propõe o atendimento educacional especializa-

do em todos os níveis de ensino (do básico ao superior), destinando-se à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência têm para se relacionarem com o meio externo.

Grande parte dos professores das escolas comuns acreditam que ensino escolar individualizado e adaptado é o mais adequado para atender em suas necessidades escolares, aos que têm dificuldades de aprender e aos alunos com deficiência, principalmente quando se trata de educandos com deficiência mental. Os professores especializados por sua vez, acreditam que o ensino escolar especializado é o ideal para os alunos com deficiência e que só alguns deles (os menos problemáticos) poderiam freqüentar as salas de aula de ensino regular nas escolas comuns

Adaptar o ensino para alguns alunos de uma turma de escola comum não conduz e não condiz com a transformação pedagógica dessas escolas, exigida pela inclusão. A inclusão implica em uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo.

Especializar o ensino escolar para alguns, em ambientes escolares à parte, não é compatível com o que se espera da escola, como já nos referimos inicialmente, pois nesses espaços não conseguimos preparar cidadãos para enfrentar a vida. O ensino assim concebido se baseia em propósitos e procedimentos que decidem “o que falta” ao aluno e a sua adaptação a essa “falta” funciona como um processo regulador externo da aprendizagem. Na versão inclusiva, a adaptação tem sentido oposto e é testemunho de emancipação intelectual e consequência do processo de auto-regulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece.

Perspectivas

Entender esse sentido emancipador da adaptação intelectual é tão importante, quanto estender esse sentido para outras dimensões da vida humana: social, familiar, profissional e outras.

Sabemos da necessidade e da urgência de se enfrentar o desafio da inclusão escolar e de colocar em ação os meios pelos quais ela verdadeiramente se concretiza. Por isso, temos de recuperar o tempo perdido, arregaçar as mangas e promover uma reforma estrutural e organizacional de nossas escolas comuns e especiais. Ao conservadorismo dessas instituições precisamos responder com novas propostas, que demonstram nossa capacidade de nos mobilizar para pôr fim ao protecionismo, ao paternalismo e a todos os argumentos que pretendem justificar a nossa incapacidade de fazer jus ao que todo e qualquer aluno merece: uma escola capaz de oferecer-lhe condições de aprender na convivência com as diferenças e que valoriza o que consegue entender do mundo e de si mesmo.

As práticas escolares inclusivas, por serem emancipadoras, reconduzem os alunos “diferentes”, entre os quais os que têm uma deficiência, ao lugar do saber, de que foram excluídos, na escola ou fora dela.

A condição primeira para que a inclusão deixe de ser uma ameaça ao que hoje a escola defende e adota habitualmente como prática pedagógica é abandonar tudo o que a leva a tolerar as pessoas com deficiência nas turmas comuns, por meio de arranjos criados para manter as aparências de “bem intencionada”, sempre atribuindo a esses alunos o

fracasso, a incapacidade de acompanhar o ensino comum. Para reverter esse sentimento de superioridade em relação ao outro, especialmente quando se trata de alunos com deficiência, a escola terá de enfrentar a si mesma, reconhecendo o modo como produz as diferenças nas salas de aula: agrupando-as por categorias ou considerando cada aluno o resultado da multiplicação infinita das manifestações da natureza humana e, portanto, sem condições de ser encaixado em nenhuma classificação artificialmente atribuída, como prescreve a inclusão.

Em síntese, a inclusão escolar é um forte chamamento para que sejam revistas as direções que em que estamos alinhando nosso leme, na condução de nossos papéis como cidadãos, educadores, pais. Precisamos sair das tempestades, destes tempos conturbados, perigosos e a *grande virada* é decisiva.

Muito já tem sido feito no sentido de um convencimento das vantagens da inclusão escolar. Embora não pareçam, as perspectivas são animadoras, pois as experiências inclusivas vigentes têm resistido às críticas, ao pessimismo, ao conservadorismo, às resistências. A verdade é implacável e *o tempo e a palha estão amadurecendo as ameixas*.

Referências

BRASIL, **Decreto 3.956 de 8/10/2001** promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Organização dos Estados Americanos: Assembléia Geral: Guatemala, 28 de maio de 1999

HALL, S. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 4ª edição, Rio de Janeiro: D P&A, 2000.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

SANTOS, B.S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais. Oficina do CES nº 135, janeiro de 1999.

SERRES, M. **Filosofia mestiça**: le tiers - instruit; trad. Maria Ignez D. Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SILVA, T.T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Educação Inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional

Claudia Pereira Dutra¹
Claudia Maffini Griboski²

Entre as ruínas que se escondem atrás das fachadas, podem pressentir-se os sinais por enquanto vagos, da emergência de um novo paradigma. Vivemos, pois um tempo de transição paradigmática (SANTOS, 2005, p.16).

A inclusão expressa uma dimensão de direitos humanos e justiça social que pressupõe o acesso pleno e a participação de todos nas diferentes esferas da estrutura social, a garantia de liberdades e direitos iguais e o estabelecimento de princípios de equidade. Essa concepção situa-se na perspectiva de uma sociedade democrática e na compreensão do caráter social das relações, considerando a capacidade humana de desenvolver valores de dignidade e cidadania, de respeitar esses pressupostos e de modificá-los na construção do processo social.

A definição de cidadão que integra o contexto político e a cultura pública não considera a estrutura social uma decorrência de leis históricas³, nem as limitações ou capacidades humanas como condições inalteradas, mas reconhece as potencialidades e a participação dos sujeitos na organização das instituições sociais, permite aos indivíduos compreenderem as reivindicações em conflito e as possibilidades de adesão às novas idéias e valores.

Afirmando que a unidade da sociedade vinculada a uma concepção política de justiça, não no fato de aderir a uma concepção de bem, para Rawls (2002) o papel das instituições que fazem parte da estrutura básica é garantir condições justas no contexto social e o objeto principal da teoria da justiça como equidade é incidir na estrutura básica da sociedade. “Uma concepção de justiça deve especificar os princípios estruturais e indicar a orientação geral da ação política” (p. 37).

Assim, uma nova organização pública fundamentada nos princípios da inclusão requer mudanças na sociedade e nos referenciais epistemológicos que deram ênfase à existência de um dom natural independente das condições sociais e da idéia da mera disponibilização de oportunidades pelo sistema sem considerar a diferença como elemento constitutivo da cidadania.

Abordar a educação contextualizada na visão de sociedade e humanidade como expressão plural da diversidade exige compreender o significado da política como ação coletiva de transformação para a valorização das diferenças e reconhecimento dos sujeitos.

Stoer e Magalhães (2003), ao refletir sobre a *cidadania reclamada* discutem os desafios colocados à gestão dos sistemas educativos e chamam a atenção para os grupos sociais que antes reclamavam por políticas de redistribuição fundamentadas no princípio

1 Secretária de Educação Especial/ MEC

2 Diretora de Políticas de Educação Especial/ MEC

3 Refere-se a uma concepção de “ciência positiva da história”, equiparada à ciência positiva da natureza.

da igualdade de oportunidades, mas que a reclamação é: “(...) agora baseada numa política de reconhecimento da diferença, na reivindicação de uma justiça que não seja simplesmente socioeconômica, mas também cultural” (p. 23).

Na atualidade, o debate sobre a escola inclusiva está cada vez mais presente provocando uma redefinição da política pública para a construção de sistemas educacionais inclusivos que garantam o acesso pleno, sem nenhum tipo de discriminação em razão de condição econômica, social, cultural, racial, física, mental, sensorial ou lingüística.

Santos (2005) propõe a teoria crítica reflexiva que aprofunde a crise do paradigma dominante da Modernidade, a superação do conhecimento científico regulatório, por meio de uma *escavação histórica* que possibilite outras perspectivas de conhecimento, direito e poder; a construção de estratégias e paradigmas emergentes que ajudem reinventar a emancipação social.

Por teoria crítica entendo toda a teoria que não reduz a realidade ao que existe. A realidade qualquer que seja o modo como é concebida é considerada pela teoria crítica como um campo de possibilidades e a tarefa da teoria consiste precisamente em definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado. (...) O desconforto, o inconformismo e a indignação ao que existe suscita impulso para teorizar sua superação (p.23).

O movimento, muitas vezes, é questionado sobre o paradoxo de falar em inclusão numa sociedade marcada pela exclusão e da pertinência das alternativas coletivas de transformação numa época marcada pela fragmentação. Diante dessa realidade, dos efeitos da globalização, preferimos como Bauman (2003), afirmar que a liberdade individual só pode ser assegurada coletivamente.

Tendemos a nos orgulhar do que talvez devesse nos envergonhar: de viver numa época “pós-ideológica” ou “pós-utópica”, de não nos preocuparmos com uma visão coerente de boa sociedade e de ter trocado a preocupação com o bem público pela liberdade de buscar a satisfação pessoal. E, no entanto, se pararmos para pensar porque essa busca da felicidade o mais das vezes não consegue produzir os resultados que esperamos (...), não iremos longe sem trazer de volta do exílio idéias como a do bem público, da boa sociedade, da igualdade e assim por diante – idéias que não fazem sentido se não cuidadas e cultivadas na companhia de outro (p.16).

Para responder as questões colocadas para nossa época, cabe à educação compreender a realidade, questionar regras aceitas e ousar resistir À lógica das desigualdades sociais, da competitividade, da incerteza e da insegurança.

1. A inclusão e a transformação do sistema educacional

A concepção e os princípios da educação inclusiva dentro de um contexto mais amplo que dizem respeito à estrutura da sociedade em que vivemos, associados aos movimentos de garantia dos direitos exigem a transformação dos sistemas de ensino em relação à fundamentação, à prática pedagógica e aos aspectos do cotidiano da escola.

Os indicadores de exclusão na escola nos mostram que os sistemas de ensino conhecem pouco sobre as desigualdades e suas conseqüências sociais, não considerando, muitas vezes, as situações de vulnerabilidade vivenciadas pelos alunos e a necessária adequação do contexto escolar de forma que as desvantagens não se traduzam em uma

baixa expectativa em relação ao seu processo educacional e se revertam em políticas de superação das dificuldades.

Surge então, um paradoxo: como construir escolas inclusivas em sistemas educacionais marcados pelo não reconhecimento da diversidade e da capacidade de aprender, pela fragmentação do conhecimento pela ausência de acessibilidade?

Ao longo da trajetória da educação, as condições históricas dos alunos têm sido utilizadas como razão para justificar e avaliar a não aprendizagem e o acesso restrito ao conhecimento, sem estabelecer o vínculo entre a aprendizagem e o ensino, a atenção às suas necessidades individuais e os apoios educacionais, considerando todos eles como parte do projeto pedagógico desenvolvido pela escola.

Nesse sentido, Peter Mittler (2003), em *Educação Inclusiva – Contextos Sociais*, define a inclusão como um processo de reformas nas escolas:

Esse conceito de inclusão envolve um repensar radical da política e da prática e reflete um jeito de pensar fundamentalmente diferente sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento. Em termos formais, estamos falando sobre uma mudança da idéia de defeito para um modelo social (p. 25).

A educação inclusiva orientada pelos princípios dos direitos humanos e pela proposta pedagógica de que todos podem aprender passa a contrapor o paradigma tradicional da organização do sistema educacional, que conduzia políticas especiais para pessoas com deficiência definidas no modelo de segregação e de integração, com ênfase na abordagem clínica⁴. Seguindo a lógica de escolas especiais organizadas a partir da identificação da deficiência ou do encaminhamento desses alunos para classes especiais, essas políticas conduziram a espaços segregados, entendidos como seu lugar de destino, que acabam por discriminar e excluir alunos em razão de deficiências, desvantagens, dificuldades e atitudes.

A partir dessa compreensão, os professores, na sua relação com a comunidade, podem identificar elementos que contribuam na elaboração de estratégias pedagógicas, favorecendo a intervenção no enfrentamento da exclusão educacional e social. Uma tarefa fundamental é organizar as escolas para a eliminação das barreiras, o fortalecimento das relações entre a escola e a família, o acesso aos serviços sociais da comunidade, o planejamento participativo, a troca de experiências no trabalho pedagógico e o desenvolvimento de mecanismos de gestão que priorizem a inclusão educacional.

A organização de salas de *recursos multifuncionais*⁵ se constitui como espaço de promoção da acessibilidade curricular aos alunos das classes comuns do ensino regular, onde se realizem atividades da parte diversificada, como o uso e ensino de códigos, linguagens, tecnologias e outros complementares à escolarização, visando eliminar barreiras pedagógicas, físicas e de comunicação nas escolas.

Esse período de transição entre a concepção educacional da integração para a inclusão, coincide com fatores contemporâneos que colocam a competitividade e a efetividade da escola sob a ótica do domínio de conteúdos e desvalorizam outros saberes, excluindo grande parte de seus alunos, enquanto deveriam ser construídas estratégias de desenvolvimento das potencialidades dos alunos e experiências democráticas de aprendizagem em todas as escolas.

4 Refere-se ao modelo médico da identificação e diagnóstico de níveis de capacidade das pessoas com deficiência.

5 Salas de Recursos Multifuncionais: Espaços para o Atendimento Educacional Especializado (MEC, 2006).

As escolas podem avançar no *desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança*⁶, enfatizando a responsabilidade dos educadores em ensinar as crianças com ou sem deficiência, a partir da desconstituição do discurso da deficiência que encobre uma proposta de escola que não é capaz de beneficiar todos os alunos. A ampliação das oportunidades de formação dos profissionais da educação para a inclusão, o uso de novas abordagens pedagógicas, o investimento na educação infantil, o conhecimento do percurso educacional dos alunos e a construção de políticas de atenção às diferenças no ensino regular provocam um impacto significativo sobre a qualidade da educação.

2. Novas perspectivas políticas e pedagógicas para a inclusão

A educação especial foi estruturada como política dissociada das etapas e dos níveis de ensino, vinculada aos projetos assistencialistas e às representações da deficiência como piedade, legitimada pelo discurso da normalidade e distanciada das prioridades dentro das agendas públicas. Uma realidade que foi sendo tecida na ausência de políticas públicas e na constituição de relações de poder estabelecidas pela ordenação dos espaços e pela produção da dependência.

Em contraposição a essa construção conceitual e política e a invisibilidade das questões da deficiência no interior dos sistemas educacionais e das propostas de gestão, surgem novas perspectivas ao referencial hegemônico desenhadas num contexto de redefinição ideológica. Esse momento de transformação exige um posicionamento daqueles que vislumbram superar o que está dado e projetar soluções no interior dos próprios sistemas com a mobilização dos diferentes agentes que compartilham do projeto coletivo.

Conforme Pablo Gentili (2003), a questão se refere à compreensão crítica do papel da escola em uma sociedade democrática, ou seja, a formação ética dos cidadãos:

E esse é um dos desafios fundamentais de uma educação que contribua para quebrar o encanto do desencanto, para nos livrar da resignação, para recuperar ou para construir nossa consciência em critérios de igualdade de justiça, uma sociedade na qual a proclamação da liberdade individual não questione os direitos e a felicidade de todos. Uma sociedade em que a diferença seja uma possibilidade para a construção de nossa autonomia, não o argumento para legitimar injustas desigualdades econômicas, sociais e políticas (p. 54).

A educação inclusiva como diretriz para a transformação na estrutura da escola foi definida pelo Ministério da Educação como política pública que assumiu sua disseminação por meio do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, iniciado em 2003. Essa ação conduziu um processo amplo de reflexão nos sistemas educacionais sobre as formas tradicionais do pensamento pedagógico e de ruptura com a concepção determinista da relação entre condições históricas, desvantagens sociais, deficiência e a não aprendizagem.

O programa afirma o direito de todos à educação, o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais à rede regular de ensino e introduz o debate sobre a

6 A Declaração de Salamanca Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994, definiu como princípio fundamental que todas as escolas devem atender a todas as crianças e desenvolver uma pedagogia centrada na criança.

diversidade na formação de gestores e educadores, de forma que as práticas do cotidiano escolar não reforcem as desigualdades pela limitação das perspectivas e expectativas de aprendizagem e participação; que passem a compreender as diferenças como parte da identidade de cada sujeito e não como um problema aos sistemas de ensino e às propostas educacionais.

Essa política coloca para os sistemas de ensino a responsabilidade de garantir que nenhum aluno seja discriminado, de reestruturar as escolas de ensino regular, de elaborar projeto pedagógico inclusivo, de implementar propostas e atividades diversificadas, de planejar recursos para promoção da acessibilidade nos ambientes e de atender às necessidades educacionais especiais, de forma que todos os alunos tenham acesso pleno ao currículo.

A reestruturação da educação contempla a necessidade de redefinição da educação especial e do papel das escolas especiais como redes de apoio e de atendimento educacional especializado complementar à escolarização dos alunos, à organização de serviços de estimulação precoce, aos programas de formação dos profissionais e à informação aos pais para o acompanhamento do desenvolvimento dos seus filhos e do desenvolvimento de ações baseadas na comunidade.

Conforme Mantoan, (2006) é inegável o poder das idéias inclusivas para virar as escolas do avesso, das propostas para que as escolas transformem-se e se abram-se às diferenças e assim possam ensinar aqueles que não estão se beneficiando com a escolarização e que estão sendo excluídos da escola.

A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apego a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguirem em seus estudos, segundo a capacidade de cada um sem discriminação nem espaços segregados de educação (p. 23).

A proposta de transformação do sistema educacional, ao investir na formação dos gestores e educadores, dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado, envolvendo também os representantes dos conselhos comunitários, do Ministério Público, do governo e da sociedade, destaca a importância da formação no contexto da mudança cultural que chama a todos para transpor os obstáculos do preconceito e para a superação do mito dos *saberes especializados*, que reforçaram a educação especial como modalidade de ensino que substitui a escolarização.

A difusão do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade e a realização dos cursos de formação para noventa mil professores de 4.646 municípios brasileiros criaram oportunidades de reflexão que provocam a discussão da abordagem de orientação inclusiva nas escolas, a reformulação na pedagogia e a construção coletiva de conhecimentos. O redimensionamento no enfoque da formação dos professores e a ampliação da ação de formação específica nas áreas das deficiências sensorial, intelectuais e físicas também têm cumprido um papel determinante para suprir uma carência de professores habilitados ao atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos nos sistemas públicos de ensino.

Existem várias dimensões relacionadas ao processo de formação dos educadores: formação inicial que se modifica para inserir diretrizes de atenção à diversidade e à hetero-

geneidade dos alunos, formação continuada para novas relações e conhecimentos, orientação para aproximação dos saberes da comunidade, dos movimentos e das experiências locais. Todas elas devem estar articuladas de forma que possibilitem aos professores aprenderem para além do conhecimento técnico insuficiente para compreender a realidade e a complexidade da prática pedagógica. À luz do pensamento de Hannah Arendt (1993), afirmamos que a formação como processo, não produzirá resultados finais:

Distinguindo-se da informação correta e do conhecimento científico, a compreensão é um processo complexo, que jamais produz resultados inequívocos. Trata-se de uma atitude interminável, por meio da qual, em constante mudança e variação, aprendemos a lidar com a nossa realidade, reconciliamos com ela, isto é, tentamos nos sentir em casa no mundo (p.39).

Assim o sistema educacional inclusivo deve oportunizar condições para o professor continuar a aprender, ensinar e partilhar e a difundir amplamente a formação por meio dos cursos de extensão e pós-graduação, presenciais e a distância, dentro do contexto da política pública.

3. Construção de um novo paradigma

A organização da política de educação inclusiva não se faz sem resistência. No contexto da educação brasileira, essa construção tem suscitado uma disputa de idéias, projetos e possíveis caminhos manifestos de um lado, pela busca da construção de um novo paradigma e, de outro, na continuidade do modelo tradicional de educação especial. A transformação dos sistemas de ensino implica uma definição da dinâmica de transição em que se desestabilizam as estruturas, se manifestam-se pensamentos e surgem utopias, um processo que envolve mudanças na visão tradicional de educação e consolidação da política pública de inclusão.

Em cada um dos sistemas de ensino, essa transformação acontece, permeada por diversos olhares, e o movimento vai assumindo características diferentes, originadas no contexto das parcerias estabelecidas, das experiências, da prática social, dos ritmos e convicções na perspectiva de construir o novo. O movimento se desenvolve em todas as esferas, na gestão dos sistemas, nas escolas, na comunidade, na família, nas ações articuladas dos governos, assim constituindo-se assim como exercício da cidadania e política de Estado.

Na opção política de implementação das propostas para formar sistemas educacionais inclusivos, o país se insere na perspectiva de reverter o processo convencional de *políticas especiais* para pessoas com deficiência, que representam a continuidade de ações dissociadas das reivindicações dos agentes sociais e da concepção de acesso universal. Por meio da elaboração de *políticas para todos*, pensadas na concepção de direitos humanos, voltadas para garantir a acessibilidade e o desenvolvimento da autonomia, independência e emancipação dos sujeitos, estabelece-se o contraponto à hegemonia da política do assistencialismo.

A educação é um direito de todos. Sua universalização e qualidade significam, além da ampliação das condições para superação das desigualdades sociais, criar possibilidades para que os sujeitos possam questionar a realidade e coletivamente modificar o mundo a partir de uma concepção de pessoa e de sociedade que reforce o sentimento de responsabilidade, de pertencimento e de engajamento, confronte a submissão aos valores dominantes e busque alternativas para uma sociedade melhor, desafiando a todos repensarem a educação na sua complexidade, no contexto da riqueza das diferenças.

Referências

- ALVES, D. O. **Sala de recursos multifuncionais**. Espaço para o atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- ARENDT, H. **A dignidade da política**: ensaios e conferências. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- BAUMAN, Z. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- BRASIL, Corde. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Corde, 1994.
- GENTILI, P. Escola e Cidadania em uma Era de Desencanto. In SILVA, Shirley e VIZIM, Marli (org). **Educação Especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001. (Coleção Leituras no Brasil)
- MAGALHÃES, A. M. & STOER, S.R. A Reconfiguração do Contrato Social Moderno. Novas Cidadanias e Educação”. In: RODRIGUES, David (org.). **Perspectivas sobre a inclusão**. Porto, Portugal: Porto Editora - LDA, 2003.
- MANTOAN, M.T.E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.
- PETER, M. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- RAWLS, J. **Justiça e democracia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- SANTOS, B.S. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 5 ed. São Paulo : Cortez, 2005. V. 1. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.
-

Anotações sobre as Experiências Escritas Relacionadas ao Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade

Antônio Carlos do Nascimento Osório¹

Este ensaio tem sua origem nas análises realizadas em cinco relatos encaminhados para publicação no documento “Experiências Educacionais Inclusivas”, da Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação. São resultados iniciais dos registros da produção de trabalhadores da educação (professores e técnicos em serviços educacionais), nos últimos anos, em que uma das características de suas atividades pedagógicas é anunciação de um trabalho voltado para um cunho de Direito à Educação, numa abordagem voltada aos princípios gerais de uma inclusão escolar e seus respectivos desdobramentos metodológicos e técnicos, encaminhando seus resultados ao campo do conhecimento, nas potencialidades possíveis de execução em diferentes instituições escolares.

A idéia de refletir sobre estes relatos surge num momento bastante particular, além de ser uma solicitação por parte da SEESP/MEC, pelo fato de estar ainda em fase preliminar, um mapeamento dos movimentos adotados pelos alunos (graduação e da pós-graduação) nas temáticas: Inclusão Social; Inclusão Escolar e Direito à Educação, em seus relatórios de trabalhos (estudos monográficos, dissertações e teses) em suas respectivas elaborações, no PPGEdu/UFMS.

O processo que se instaura neste momento, em comum, mas com propósitos diferenciados, é de adentrar ao conhecimento produzido sobre essas três temáticas já enunciadas. Parte-se do princípio que além do compromisso com uma mudança escolar, é necessário provocar rupturas de idéias ingênuas ou meramente processualísticas que eles trazem do que deveria ser um trabalho centrado na perspectiva inclusivista, democrática e de mesmos direitos, no caso a educação.

Quanto a isto, cada relato tem, em seu particular, toda uma especificidade, cada caso é uma trajetória sem igual. Percebo, então, que a chegada no final destes trabalhos escritos é um novo início, com contentamentos e descontentamentos, com contradições e até mesmos atritos, mas, de forma geral, bastante frutífero com outras possibilidades. São níveis de procedimentos semelhantes, com movimentos totalmente diferenciados.

É durante esta atividade que ocorre a oportunidade constante de tornar a visitar autores que já há algumas décadas têm mantido suas preocupações voltadas à problemática histórica da inclusão, como também do universo teórico, descobrindo, neste exercício, novos significados e sentidos de seus escritos e ações, principalmente, de seus postulados, sejam eles como subsidiadores de referenciais teóricos, sejam como procedimentos metodológicos ou técnicos adotados na prática escolar.

Em comum, esboços de “ideais”, em que tivemos oportunidade de apontar as limitações, as potencialidades e suas condições reais de socialização de conhecimento, defendendo sempre o princípio de que as diferentes práticas pedagógicas têm o caráter

¹ Doutor em Educação pela PUC/SP; Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação /UFMS.

científico de explicar uma dada realidade e não de escamotear ou até mesmo velar esta mesma realidade e, muito menos, transformar suas experiências, numa verdade absoluta e definitiva de seus propósitos. Por esta razão, escrever sobre esses escritos dos trabalhadores da educação tem um caráter contributivo e de colaboração para transformação social, que pode ser considerada como utópica, mas necessária.

Isso remete-nos, no primeiro momento, a definir nossos propósitos em proceder a um “ensaio” explicitando elementos que são latentes e estão contidos nos discursos elaborados nestes textos, que são referendados nas experiências das instituições escolares, em seu particular, desde a definição e a delimitação da ação (projeto) proposta (técnico e metodológico), passando pela execução (registros) e elaboração de seu relatório final de seu trabalho (artigo/experiência).

Optamos por refletir, a partir dos relatos analisados, sobre algumas questões de ordem geral, por parte dos trabalhadores da educação neste processo de construção de conhecimento, que não se fazem presentes em seus escritos, mas são determinantes em seus movimentos pedagógicos. Esse é o nosso ponto de reflexão neste ensaio, pontuar alguns elementos que compõem a produção do conhecimento, mas não são escritos.

Adentrando a propositura de nossa reflexão sobre algumas questões latentes não escritas, verificamos que isto pode ser observado de diferentes formas. Neste particular, optamos por uma leitura dos diferentes discursos entoados que não podem ser prescindidos de um retorno, do que é “dito” sobre as leituras dos significados da inclusão escolar e suas operacionalizações técnicas e metodológicas, sem explicitar uma concepção de mundo, de homem e de sociedade, como pilares determinantes de qualquer discussão que se anuncie com um caráter de uma dada teoria que se posicione frente a um processo do trabalho escolar.

É importante, entretanto, enfatizar que salvaguardadas algumas dimensões, os pressupostos teóricos ou somente técnicos, se transformaram, à luz de interesses particulares, pessoais ou institucionais, num dos instrumentos de incorporação do discurso novo, moderno e atual sobre a educação; num recurso, de certa forma, precioso e habilmente utilizado pela relação ao comprometimento dos trabalhadores da educação, com uma transformação efetiva do quadro educacional, para resistir às intempéries da própria atuação e omitir suas fragilidades, como um mecanismo de defesa, num jogo de sedução.

Na prática, os discursos entoados em nome de uma inclusão escolar têm redundado, no momento atual, na apropriação desregrada deste mesmo exercício para criarem novas concepções e princípios distantes da compreensão teórica enunciada, reinventando novas linguagens e representações, sem ter uma cautela mínima com os reais significados teóricos. É o que hoje se denomina de metaforismo, ou seja, a transformação num determinado corpo de idéias postuladas por teorias ou nos desdobramento metodológico e técnico, provocando mudanças significativas, em que tudo ou nada tem a ver com o enunciado teórico explicitado, neste caso a inclusão escolar.

De forma geral, essa atitude demarca as dificuldades de superação das condições impostas à realidade social num processo comprometido com mudanças, pois esses pressupostos passaram a ser entendidos, por um número significativo de trabalhadores em educação, como uma forma de controle e delimitação dos discursos enunciados, a partir de leituras reducionistas das próprias teorias e de autores, evocados em nome de “pseudo-verdades”, ditas com características “absolutas”, muitas das quais nunca foram enunciadas por eles mesmos e por consequência, pela própria teoria, como já foi dito.

Foucault (1970, p. 8 e 9), sobre essa atitude na prática social afirma:

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada, e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjunturar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada materialidade.

No conjunto, as condições impostas, no passado e no presente, levam os trabalhadores em educação a incorporar sentimentos como dúvidas, medos e receios, traduzidos por estes e outros fatores. Seus trabalhos pedagógicos são regados nesta dimensão e correlações de forças, numa contradição pessoal e coletiva, pela imposição de valores e rivalidades impostas pela ordem social.

De forma contida, os escritos dos educadores sobre inclusão se encaminham para uma concepção meramente técnica, um mecanismo de defesa frente ao receio de exporem seus próprios limites. Consta-se então, que em sua totalidade, os relatos de experiências de inclusão escolar desconsideram que este processo de aquisição é um dos fenômenos que nos educa e, ao mesmo tempo, é caracterizado como uma constante busca de explicitação do fato “real”, um movimento próprio e particular de cada trabalhador de educação, elaborado e evidenciado de forma consciente, não como uma posse ou propriedade da verdade constatada, mas como expressão da liberdade, autonomia e respeito ao aluno com deficiência.

A característica marcante deste estágio de aproximação no processo inicial de trabalho pedagógico voltado para inclusão exige que se explicita a concepção que o embasa, principalmente, entre as relações deste fenômeno social versos sua história, entre o todo e as partes, em seus diferentes contextos e dimensões. As ausências dessas inter-relações têm mostrado alguns elementos comuns a todos os trabalhadores da educação: as dificuldades em lidarem com os propósitos não delineados, que trazem em suas expectativas um referencial mínimo de sustentação. São comuns a todos, as dúvidas, receios e medos de exporem suas fragilidades e, ao mesmo tempo, assumirem que isto é fundamental e determinante para as etapas posteriores do processo de construção pedagógica. Estudos anteriores mostram que os trabalhadores da educação, consideram essa realidade como ato de contra-cultura² vivida. Segundo eles, os “valores” por eles incorporados e não explicitados têm suas origens na forma como eles se apropriaram de algumas teorias e idéias, durante sua escolaridade, em diferentes níveis de formação, acrescidas de peculiaridades que os identifica e os individualiza.

Isso exige dos trabalhadores da educação uma retomada não só de alguns aspectos teóricos, mas também sua experiência vivencial da realidade, além de um compromisso profundo de buscar respostas que saiam do reduto “formatativo”, pré-determinado pela sua própria realidade institucional, postulado por princípios, paradoxos ou até mesmo paradigmas que contribuíram em algumas análises sobre os diferentes fenômenos vivenciados e que serviram e servem como subsídios transversais ou determinantes, mas não como elementos explicitadores definitivos de experienciar suas particulares práticas pedagógicas.

2 Esta definição surge a partir do significado do que é a Cultura enunciada nos relatos analisados. Para eles, Cultura é totalidade das experiências, conhecimento, crenças, leis, costumes e todos os hábitos adquiridos e acumulados pelo homem, enquanto sujeito, nas dimensões sociais e individuais. A contra-cultura, neste caso, é a desconsideração de um desses elementos.

As críticas positivas e negativas sobre a inclusão escolar, de alguns trabalhadores da educação, em seus limites operacionais, é outro elemento que tem colaborado para reforçar as condições psicológicas e sociais, frente a uma prática pedagógica com o intuito de ser comprometida com uma transformação, principalmente, nas questões relacionadas às possibilidades de serem procedidas, numa leitura livre e autônoma sobre a realidade que nos cerca. Isso, em termos de construção possibilita-nos, em linhas gerais, uma constante busca e atualização de novos caminhos para o conhecimento.

Buscar respostas em “lugares não comuns”, ainda não explorados como conhecimento e pela própria forma de abordagem da prática pedagógica, pode ser mais esclarecedora do que uma mera constatação de fenômenos, partindo do princípio que o momento atual não permite a ortodoxia de princípios teóricos e metodológicos ou categorias de investigações pré-estabelecidas, representando um momento não desprezível da história da filosofia que se ressignifica e se reconstrói na atualidade.

De forma geral, as teorias transformam-se em instrumentos humanos “artificiais” e “apêndices inorgânicos”, produtos da inteligência, para defesa e controle de ação e do próprio conhecimento. São poderes concedidos e elaborados que se manifestam nas práticas pedagógicas, neste caso, a própria educação. Enfim, os princípios teóricos não são únicos, invariáveis e dominados pela força do pensamento de um grupo ou de um indivíduo, apresentam múltiplas e quase infinitas variações de interpretações, mas garantem, em seus diferentes níveis de domínio, uma nova leitura da realidade.

É neste contexto conflitivo que se incorpora a realidade social e isto se torna um dos elementos decisivos para explicitar a concepção de educadores sobre inclusão escolar, trazida em seus relatos. O desafio passa a ser a própria Inclusão Escolar, por conta de que não só os trabalhadores da educação, graduandos, como também os pós-graduandos que trabalharam com esta perspectiva, mesmo com todas as possibilidades de leituras diferenciadas, evidenciam receios e medos. Observam-se ainda posições expressivas controladoras do que é uma perspectiva de inclusão - e suas respectivas abordagens teórico-metodológicas no interior das instituições escolares, nos cursos de graduação e programas de pós-graduação e, neste caso, em relação “aquilo que se apresenta, podendo ser ou não”.

Diante disso, um olhar sobre uma determinada realidade, ou até mesmo sobre um dado pressuposto teórico, surge a partir de uma experiência anterior que possui um conjunto de variáveis intervenientes e decisivas como forma de uma explicitação aparente e num nível de consciência muitas vezes ingênua. Como consequência, a forma de controle passa a ser uma rivalidade entre os princípios teóricos, impostos por alguns trabalhadores da educação, muitas vezes por uma visão unilateral e simplista e até mesmo pelo desconhecimento sobre os pressupostos que demarcam a caracterização de um trabalho pedagógico, ou pela insegurança, por parte dos próprios trabalhadores da educação em explicitar seus reais propósitos no ato tentar entender a realidade e negar a cientificidade de uma ou outra realidade.

Para os dogmáticos, as teorias servem como escudo. Há outros elementos de cunho pessoal, que são latentes e determinantes na construção científica, mas nunca enunciados. Há total ausência de “diálogo” e “encontro” com as diferentes teorias, quando transpostas a uma dada realidade. Em linhas gerais, observa-se um conjunto de estruturas pré-estabelecidas de ver o mundo, justificado a partir de um conjunto de categorias previamente definidas e interpretações determinadas. Entretanto, constata-se que há vários

“significados” de apropriação dos teóricos por parte dos trabalhadores da educação. Essas diferentes formas partilham entre si um fundo comum de experiências e, portanto, de conhecimento e que não são respeitadas pelas suas especificidades, mas pelo interesse particular de informar o que vem a ser o conhecimento propriamente dito.

Esse processo de livre acesso à realidade provoca dúvidas e várias inseguranças aos trabalhadores da educação, por conta de que a maioria das tendências teóricas utilizadas na atualidade faz um movimento inverso ao proposto por Husserl, ou seja, partem de categorias já estabelecidas, no campo teórico ou de interesse particular e tentam, na medida do possível, fragmentar o contexto, dissecando a realidade em partes isoladas e, em alguns casos, direcionando os resultados obtidos ao livre interesse conclusivo.

Segundo Penha (1987), por ser o postulado básico (a intencionalidade) característica humana fundamental da consciência é através dela que um objeto é constituído espontaneamente - toda a consciência é consciência de alguma coisa. Ninguém busca aquilo que não tem algum conhecimento. O que varia são os níveis de relação entre o homem e o mundo, os pensamentos e o ser, ambos indissoluvelmente ligados. Logo as idéias e objetos não ocorrem num vazio, pois carregam consigo uma experiência anterior.

As reflexões que são mediadas pelas coisas, pelas práticas sociais e de trabalho que se estabelecem entre os homens e diferentes grupos, sendo manifestadas pela linguagem, enquanto condição de origem do mundo cultural e fadada, ao objetivismo e subjetivismo.

As bases dessas relações normalmente são constituídas de conceitos abstratos, embora sejam oriundas de experiências vividas. Mesmo assim, são experiências existenciais concebidas por cada um, sendo reveladas através das diferentes relações sociais manifestadas, não tendo mais o papel de controle até então por eles concebidos num estágio inicial de convivência.

Tendo como pressupostos gnosiológicos (o conhecível enquanto tal), a subjetividade, processo centrado no sujeito, e a concreticidade, a centralidade na relação dinâmica sujeito/objeto (dialética), que acontece no ato de conhecer, que se delineia é de não considerar (a subjetividade e a concreticidade) como elementos que se opõem, mas como uma das maiores explicitações dos fenômenos, permitindo exercitar as diferentes possibilidades de uma “perspectiva relacional”, como sendo uma das formas de compreender o mundo.

Esse princípio norteador de ver a realidade em contextos distintos, mas interligados entre si, deve ser relido à luz de diferentes concepções de mundo, nos quais alguns elementos deveriam ser concebidos a partir de uma razão comum, no caso, a inclusão escolar.

A própria história atinge suas extremidades através de acontecimentos que se fizeram presentes, desde os primórdios da civilização, até a atualidade, ocorrendo com a Cultura, com a Ciência, com a Filosofia e a própria vida de cada ser humano.

Nos momentos atuais, a consciência crítica³ tem sido o instrumento utilizado como elemento norteador de ver a realidade, como já foi enunciado anteriormente, mas ela, por si só, não tem sido suficiente para solucionar os problemas sociais encontrados.

Por esse e outros motivos, a educação, nas últimas décadas, tornou-se palco de denúncias e de elaboração de simples diagnósticos, para os quais uma ação efetiva de

3 A noção de consciência crítica possui um caráter de ordem moral, dentro de um processo de cunho contraditório, sendo caracterizada como: construtiva/destrutiva, verdadeira/falsa, etc., que na manifestação ocorrida é o ético/não ético.

soluções sempre foi negada. Todos sabem o que fazer, mas não sabem como fazer, na medida que pautam seus fazeres em uma direção conceitual restrita ao modismo vigente de alguns pressupostos teóricos.

Para compreender essa situação e trabalhando com realidade contemporânea, as questões teóricas de alguns estudos científicos, na atualidade, têm transformado meramente em desdobramentos técnicos do exercício da prática pedagógica. Observa-se que as relações entre sujeito aluno/realidade ou objeto escola/realidade se dão de forma isolada e em momentos totalmente distintos, e embora eles sejam propostos como elementos do mesmo processo de educar, não se relacionam e são lidos de forma isolada. Os pontos comuns são enunciados somente pelo próprio fenômeno. Ele não é integrante das causas e consequências de sua prática pedagógica e, portanto, não apreende a realidade, apenas a descreve.

O princípio se fundamenta na lógica interna do processo construído e nos métodos que explicitam a dinâmica e as contradições internas dos fenômenos, em que o processo lógico da interpretação torna-se um dos referenciais não só da racionalidade prático-comunicativa, mas também permitem identificar as relações entre o homem/natureza, reflexão/ação e teoria/prática, levando a uma concepção de Homem, a partir de uma visão existencialista (como um projeto ainda em construção), em que suas relações com a natureza são elaboradas num dado momento histórico (ser social), determinado por contextos culturais, econômicos e políticos, sendo criador de sua própria realidade existencial (individual e social).

Os escritos dos trabalhadores da educação são resultados relacionados à produção intelectual dos mesmos, que se anuncia nessa possibilidade. Deixam evidente que a preocupação se coloca nas suas atividades pedagógicas de caráter eminente qualitativo e que reconhece seus processos de articulações, na medida do possível, em sua totalidade, associada a diferentes procedimentos técnicos que dêem conta de revelar, da melhor forma possível, elementos culturalmente postos, mas que, acima de tudo, expliquem a realidade oficializada.

Esses escritos possibilitaram, ainda, compreender que o conhecimento não se limita a uma dada teoria e que, por sua vez, a um determinado método ou atitude pedagógica. Com isso, fica evidente que os trabalhadores da educação buscam produzir conhecimentos que permitam explicitar as transformações atuais em que vivemos, materializado por algumas atividades humanas e seus respectivos “locus”, explicitado a partir das relações surgidas entre a objetividade e subjetividade de um mundo de significados diferenciados das práticas pedagógicas dos sujeitos (autores) envolvidos em seus projetos.

A complexidade que envolve as relações com essas possibilidades tem, em suas latências, a formação e a compreensão do fenômeno que só pode assumir um sentido na medida em que ele seja contextualizado historicamente, em nível de formação econômico-social ou na perspectiva dos diferentes modos de produção em que se manifesta.

Nesse sentido, o conhecimento não se restringe à sua diversidade, mas, principalmente, na interação dessa mesma diversidade como parte integrante e inseparável da sociedade capitalista, em constante movimento, que se cria e desenvolve através da práxis humana, envolvendo elementos objetivos e subjetivos – eis a essência de se começar a pensar na inclusão.

Enquanto marco referencial de nosso ensaio, é importante destacar que há uma tendência geral dos profissionais da educação em se relacionarem com o conhecimento de forma espontânea e descobrirem o que é o mundo e a si mesmo, neste mundo, a natureza

e a sociedade. Exatamente, essa característica é que permitiu, durante milhares de anos, o homem se distanciar e prevalecer seus interesses sobre as relações com o meio.

Portanto, para o homem, “conhecer” é fruto de “impulsos”, como uma questão natural instintiva, confundindo-se em sua origem, com o “pensar” e o “agir sem pensar”. É através da aproximação com a teoria que surge o “objeto” a ser investigado e, ao mesmo tempo, como a primeira forma de práxis de investigação – extraíndo dela meios para sua explicitação e compreensão. É uma ação transformadora, portanto, uma prática produtiva, num processo constante de aprimoramento.

Esse processo de construção material, porém, não se esgota, o pensamento em curso à subjetividade, oportuniza a elaboração de diferentes representações, agora não só limitada a uma ação com o meio natural, mas uma relação de poder entre os próprios homens, possibilitando diferentes níveis de consciência e compreensão dos fenômenos. É o jogo do poder. Os homens aproximam-se de outros homens para exercer seu domínio e controle sobre determinados grupos ou indivíduos.

Diante disto, o conhecimento do homem faz-se a partir da experiência do imediato para um não imediato, do visível para o invisível e vice-versa. O homem é a própria experiência de si, ele tenta, a todos os momentos, a partir de sua experiência existencial, do viver, transcender a história que vive, sem deixar a história cursar a sua vida. Isso ocorre no seu falar, no seu agir, no seu caminhar histórico. O homem atende o que pode, cria e usa mecanismos de domínio da realidade. Ele comporta-se como dizia Pitágoras como: “Criador na medida que impõe as coisas presentes e ausentes”.

Assim, o conhecimento pode ser considerado, em linhas gerais, conforme Bochenski (1961), como sendo possibilidades, que são muitas e, até tragicamente, pequenas, afirmando: “Sabemos pouquíssimo, e aquilo que sabemos sabemos-lo muitas vezes superficialmente, sem grande certeza”.

Por conta disso, o discurso da inclusão tem sua origem nas diferentes formas de representação. Para melhor compreender o que sejam essas representações de cunho cultural, em função das suas peculiaridades de seu processo de elaboração, existem diferentes tipos de conhecimento, que de forma linear, convencionalmente, são denominados como: sentidos comuns, representados pelos valores adquiridos em uma determinada época, sem uma análise prévia, as opiniões contrárias aparecem como aberrações. São características de consenso em determinados grupos, que passaram a ser determinantes no processo pedagógico.

As peculiaridades do processo de elaboração do conhecimento sobre os aspectos relacionados à inclusão, aliados às possibilidades de diferentes olhares sobre ela, é uma herança histórica do homem, em que suas origens são frutos de sua existência demarcada pela prática social que se relaciona numa trajetória construída há milhares de anos, em que as sociedades, com diferentes modos de produção, estabeleceram entre si relações operativas caracterizadas como diferentes formas de poder.

Isso, no conjunto, pode ser analisado nas palavras de Michel Foucault, em que ele estabelece relações entre as práticas sociais, saber e poder. Em comum, deixa evidenciado que o saber gera o poder e este suscita mais saber e que neste exercício de busca surgem novos objetos, condições e sujeitos do conhecimento, e o saber, cada vez mais se distancia da coletividade, passando a ser restrito a grupos de domínios específicos.

Em linhas gerais, as correlações comparadas e suas respectivas significações são frutos das práticas e orientações dos poderes instituídos, como o próprio estado, sindicatos, famílias e outros tipos de agrupamentos, sendo necessário examinar em que medida os envolvidos participam da economia, da política e da cultura dominante e das próprias decisões representativas que envolvem toda comunidade. São as concessões das vontades possíveis de serem supridas e essa dinâmica é contratada no interior da releitura das teorias e do próprio exercício da prática pedagógica.

Assim, a possibilidade de situar o homem em seu contexto histórico, que pode ser caracterizado como momentos ou etapas de sua evolução, vistos até aqui, têm como referência a materialidade de suas manifestações frente às diferentes formas de produção, pelos instrumentos e técnicas utilizadas e suas respectivas relações, oriundas destes diferentes processos de manifestações, revelando as práticas sociais exercidas como ponto determinante de compreensão da realidade.

Para Foucault (1969), essa possibilidade do resgate histórico coloca-nos numa atitude marcada por “inquietações de sentir sob essa atividade cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina, inquietações de supor lutas e vitórias, ferimentos, dominações, servidões”.

A necessidade vital que o homem tem de sempre se lançar compulsivamente sobre os demais objetos da natureza e sobre o resto da sociedade, visando o seu domínio, estaria assentada na antiga premissa de que “cada um de nós deseja, no possível, ser o senhor de todos os homens, e preferivelmente Deus”. Esta vontade de poder é vital e amoral, sob o ponto de vista cultural, independe de critérios éticos, é uma espécie de pulsão incontrolável que faz com que o homem enfrente todas as vicissitudes para saciá-la e assim surge a correlação entre os dominadores e os dominados como um processo imposto pela natureza social.

Esta concepção que foi recentemente reaproveitada por Michel Foucault na sua “microfísica poder”, parte da visão que a sociedade é um conflito permanente entre poderes e que transcendem a simples luta política partidária e ideológica, englobando as políticas clínicas, da saúde pública, dos sanatórios e das prisões, focos de análise do autor, e por que não considerar também as instituições sociais, como as escolas, o Estado e a própria família.

Essas afirmações levam a crer que a maior parte de nossas vidas se compõe de ações que fazemos, não por nossa vontade, inspiração ou gosto, mas, porque a ação dos homens provém de um conjunto de valores pré-estabelecidos e culturalmente referendados pela sociedade, sem uma reflexão mais apurada que os permita identificar até que ponto é, bom ou ruim, esta ou aquela escolha. Agindo assim o homem deixa de ser o personagem individual e atua por conta da coletividade, de grupos de convivência e conveniência, instituídos, muitas vezes, pela própria sociedade. O homem atua como autônomo social, por isto ele é considerado como socializado, caso contrário ele é rotulado patologicamente como comprometido, vulgarmente “louco” e, o que é comum em nossos dias, em constante ciclo de depressão.

Diante dessas teias que envolvem o homem, pode-se afirmar que todo o homem nasce num mundo já interpretado e possuidor de um sistema de significações, transmitido pela sociedade através da cultura dominante. Sua sobrevivência está condicionada a assumir e viver num mundo de representações que ele não criou, mas herdou. Por sua vez,

a sociedade em que ele nasceu não é criadora absoluta da interpretação do mundo que vive. Ela também herdou camadas sedimentadas de rituais, de “verdades” ou até mesmas “inverdades”, experiências de nossos antepassados, corporificadas como se fossem experiências vívidas.

A história, desde o Homem das cavernas, esconde-se no mundo em que vivemos, bem como as relações de poderes advindas pela interferência ou omissão da realidade presente. A necessidade de interpretação desse mundo é que instiga enfrentar circunstâncias imediatas, na tentativa de superação na resolução de problemas e propiciar a melhoria de suas condições de vida e, exatamente, com estes e outros interesses é que surgem as práticas pedagógicas voltadas para uma inclusão social, como campos de preocupações específicas, mas tendo o mesmo propósito: o Homem e suas relações na dinâmica de seu mundo existencial, sinalizando seus limites e possibilidades de superação, tendo a concessão como regra determinante de suas condições.

Isso leva a crer que existem grupos distintos de concepções de inclusão, a partir de suas preocupações, como categorias, objetos e métodos. Em ambos os casos, os caracteres didáticos desta distinção não são inquisitivos, mas, sim, tem o propósito de novos olhares sobre a mesma realidade, rompendo com um estatuto pré-definido, possibilitando novas entidades ou ideais do mundo material. Fica implícito que surgem a partir de constantes questionamentos, provocações de perguntas tipo: o que é inclusão?; por que inclusão?; Para que a inclusão?; O rigor se processa na alteração da prática pedagógica institucional, a partir da adoção de alguns elementos teóricos, porém estes elementos possuem várias interpretações, o que inviabiliza um estatuto único e uma leitura única também da inclusão.

Isso coloca a prática pedagógica como uma expressão articulada do conhecimento, em oposição ao conhecimento ordinário (senso comum) e mítico, que se caracterizam por distanciar da realidade o Homem, por serem concebidos mediante uma representação muitas vezes subjetiva. Podem, de forma geral, serem caracterizados como dogmas, verdades absolutas, mas com um cunho metafórico, tipo: “Deus criou o mundo. E Adão e Eva ...”.

Observa-se em nível contextual que debates e discussões na atualidade são marcados por turbulências de ordem epistemológica, mais especificamente nos campos relacionados à área de humanas e sociais responsabilizadas pela necessidade de dar respaldo do “novo” movimento que tem que começar a emergir, como forma não só de compreender, mas propor possibilidades de uma mudança da realidade social que nos cerca. A consciência desperta e inquieta as verdades impostas.

Frutos de uma cultura em que a “educação” é explicada a partir da compreensão uniforme da realidade, as influências desta, centram-se em princípios contraditórios e de ordem positivista, entretanto, críticas desta ordem lêem os “métodos” como uma atitude estrutural, como uma fórmula de elaboração do processo do conhecimento e sendo o principal responsável pelos resultados atingidos na elaboração de “seu desempenho”.

Na atualidade, a apropriação da perspectiva da inclusão vem tomando formas mais nítidas, em que, a partir de diferentes possibilidades e procedimentos, se assume e re-vigora uma postura mais reflexiva que nunca esteve totalmente ausente na experiência histórica de apropriação dos “Saberes”, mas que acabava tendo uma presença um tanto marginal nessa mesma história.

De modo particular, no Brasil, sempre predominaram as expressões escolástica ou positivista da filosofia, embora nunca tenham tido um reconhecimento de princípios de uma filosofia plena. No momento atual, as possibilidades de novos modos de pensar estão conquistando espaços mais amplos, não tanto dogmáticos ou incoerentes, fundamentando-se numa proposta de se ampliar o território da reflexão, até então limitado ao universo da razão pura – ou princípios culturais da escolarização.

Essa atitude pode ser entendida como uma irracionalidade, às vezes justificadamente, entretanto aproximar a filosofia da realidade e respeitar seus respectivos desdobramentos, amplia-se não só em determinados postulados, a relação latente entre a materialidade dos resultados educacionais e as suas especificidades, dependendo da situação de sua subjetividade.

Nesse sentido, as conclusões obtidas neste ensaio poderão ser consideradas como particulares, o que não descarta a possibilidade de generalização, na medida em que um pequeno instante do tempo vivido revela a precariedade e a grandeza de um processo de transformação da prática pedagógica. Isso possibilita continuar com os estudos explicitados neste ensaio, condições determinantes no processo de transformação da realidade escolar, para construção não só de procedimentos metodológicos, mas em busca de novos referenciais teóricos que permitam compreender, da melhor forma possível, a inclusão escolar.

Referências

FOUCAULT, M. **L'archéologie du savoir**. Paris: Gallimard, 1969.

_____. **Vigiar e punir História da violência nas prisões**. 5ª ed, Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1987.

_____. **As palavras e as coisas**. 4ª ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1987.

OSÓRIO, A.C.N. As Políticas de Educação Profissional: velhas propostas em novos discursos?. **Intermeio Revista do Mestrado Em Educação**, Editora UFMS, Campo Grande - MS, v. 10, n. 18, p. 27-42, 2003.

_____. Anotações sobre o Conhecimento: Ciência, ideologia, socialização, mediatização... a pesquisa. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BELLUZZO, Regina Célia Baptista. (Org.). **Formação Humana e Educação**. v. 1. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

_____. **Currículo como instrumento de controle social**. VI EPECO. Campo Grande, 2003.

_____. Projeto Político-Pedagógico. **Integração**, Brasília - DF - SEESP/MEC, v. 22, n. ano 10, p. 16-21, 2002.

_____. **Elaboração do Projeto Político Pedagógico: da concepção a construção**. Brasília, DF, v. 5, p. 37-44, 2001. (Coleção Educação e Ação - Projeto Político Pedagógico).

_____. Formação de professores: relações de poder e punições sociais. In: OSÓRIO, Alda Maria Do Nascimento. (Org.). **Trabalho Docente: os professores e sua formação**. v. 1. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003.

_____. O Currículo Escolar: imersão social e compreensão pedagógica. In: OSÓRIO, Antônio Carlos Do Nascimento. (Org.). **Registro de Educação**. Campo Grande, 2002.

_____. Políticas e desafios na educação para os trabalhadores empregados e desempregados. **Intermeio Revista do Mestrado Em Educação**, Campo Grande - MS, v. 7, n. 14, p. 23-41, 2001.

_____. Uma Política do Movimento Social: APAE Educadora: A Escola que Buscamos. **Apae Ciência - Revista Científica**, Campo Grande - MS, v. 1, p. 5-14, 2002.

Inclusão em Diálogo: algumas questões que insistem...

Cláudio Roberto Baptista¹

O objetivo do presente texto é analisar alguns questionamentos emergentes no debate sobre a inclusão escolar, particularmente aqueles relativos aos processos de implementação de projetos educacionais que sejam pautados em pressupostos da educação inclusiva. Na busca de apresentar uma reflexão que estivesse ancorada no cotidiano das escolas e que pudesse contribuir no sentido de levar algum esclarecimento às muitas dúvidas que têm sido apresentadas pelos professores, decidi colocar em destaque perguntas e esboçar algumas respostas possíveis. Essas perguntas foram extraídas de momentos de encontro com professores em formação, em debates sobre políticas de educação especial e sobre inclusão escolar.

Qual a atual situação da inclusão no Brasil?

O avanço do debate relativo à inclusão tem feito com que a temática tenha sido um dos eixos de análise contemporânea sobre os processos educacionais, no final do século XX. Fala-se muito em alargar os horizontes de uma escola que apresenta muitos pontos de resistência (VIZIN, 2003, ODEH, 2000). Os avanços mais substantivos podem ser encontrados no plano das diretrizes normativas. Depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a tendência prioritária conferida ao ensino comum na escolarização das crianças com deficiências ou com necessidades educativas especiais passa a receber atenção do Conselho Nacional de Educação (CNE), com a Resolução 2/2001, e dos Conselhos Estaduais que passam a aprovar diretrizes por meio de resoluções e pareceres que regulamentam a inclusão nos vários estados brasileiros. Há diferenças quanto às ênfases desses documentos, mas as linhas gerais são extremamente semelhantes àquelas destacadas pela legislação nacional. Apesar disso, temos ainda muitas dúvidas que dizem respeito às responsabilidades dos gestores no processo de incluir esses alunos, pois é freqüente o anúncio de uma direção pretendida, sem que sejam explicitadas as responsabilidades relativas à implementação (reorganização curricular, oferta de serviços de apoio, ampliação dos espaços de formação docente). Temos presenciado o aumento de propostas e projetos que organizam a educação em diversas redes de ensino em alguns municípios, como Belo Horizonte, Belém, Porto Alegre, nos quais emergem planos de ação que situam o debate da inclusão na esfera da educação do município, e não apenas nos contextos da educação especializada. Essa direção ampla, conforme acredito, será aquela que tende a garantir a constituição de uma base de ação compartilhada que permita a reflexão sobre os limites (e as possibilidades) das mudanças que introduzem e valorizam as diferenças nos contextos da educação. Para conhecer parte do debate sobre esse processo, sugiro a leitura do trabalho organizado por Prieto (2004), no qual há uma

¹ Doutor em Educação pela Università degli Studi, Bologna-Itália; Professor de cursos de graduação e pós-graduação do PPGEDU/UFRGS.

reflexão que parte da descrição de políticas municipais de inclusão, e podem ser identificados indicadores que auxiliam na leitura qualificada de novas experiências.

Fala-se tanto em inclusão escolar e em formação de professores. Porque tantas dificuldades para a formação de profissionais nessa perspectiva? Como operacionalizá-la? Que aspectos podem ser destacados em termos de mudança no cotidiano da escola e mais especificamente da sala de aula em uma proposta de educação inclusiva?

Contrariamente ao que indica o senso comum, o trabalho docente é uma ação de extrema complexidade. O reconhecimento dessa complexidade e os limites do acolhimento das diferenças individuais são pontos de problematização para que consigamos lidar com a idéia e a proposta de um currículo flexível. Esse para mim é um ponto de partida: nossa tarefa é refinada, plural, multifacetada, fugaz e complexa. Não se pode querer alterar um fenômeno com essas características utilizando instrumentos aligeirados e grosseiros, como um cursinho preparatório para se transformar em um docente inclusivo. Considero que o primeiro passo pode ser pensado em dois planos: auto-conhecimento e busca de referenciais. O movimento de conhecer-se é necessário para que possamos identificar muitas de nossas barreiras que agem nos encontros com o outro. Que efeito ocorre em mim o encontro com aquele que identifico como diferente? Quais são as margens de flexibilidade, para que eu possa “olhar” meu aluno para além de suas roupas nem sempre limpas, de seu caderno desordenado, de sua necessidade de trazer objetos pessoais que o acompanham, de seu despreparo para o uso do plural, de sua dificuldade de permanecer em fila, quieto e sentado durante o tempo que eu estabeleço? Quanto à busca de referenciais, trata-se de assumirmos que existe uma história em educação que ainda é insuficientemente conhecida. Muitos estudiosos fizeram a história da educação inclusiva sem discutir a educação chamada especial: Freinet, Makarenko, Korczack, Don Milani e Paulo Freire, para citar alguns deles. Todos eles colocaram em discussão a relação hierarquizada entre professor e aluno; a necessidade de flexibilização e individualização do ensino; a necessidade de que todo processo educativo contemple um “projeto do aluno”, sem o qual não há aprendizagem; a importância de valorização de mecanismos autoreguladores para o desenvolvimento dos sujeitos, assim como as dinâmicas de apoio recíproco entre os diferentes alunos. Nesse sentido, muito já foi dito quanto às mudanças necessárias para o ato educativo. “É preciso ter como referência a história da educação e atualizar um debate que confira sentido a um plano educativo que esteja pautado em uma discussão ético-político-pedagógica” (BAPTISTA, 2002b, p. 164). Apesar não se tratar apenas de uma questão “didática”, é evidente que uma aula expositiva *standard* e ministrada a vários grupos tende a oferecer menos pontos de apoio aos alunos para que façam as conexões necessárias entre o projeto de ensino do professor e o seu projeto de aprendizagem. Essa análise é válida para os alunos em geral, mas torna-se dramaticamente verdadeira no caso dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou com necessidades educacionais especiais. Tais questões têm sido objeto de discussão de Merieu (2002), quando esse autor analisa o papel do discurso pedagógico e os impasses de um conhecimento que avança sem produzir efeitos no cotidiano das escolas. Trata-se de um debate que apresenta muitas ligações com o plano de implementação dos processos inclusivos, pois temos assistido a insistentes reafirmações de necessidade de

novas práticas, sem que os esforços de formação tenham garantido que o cotidiano se altere (BAPTISTA, 2002a). Reconhecer, portanto, que estamos trabalhando com processos complexos e que exigem que a pessoa do educador esteja implicada/reconhecida/mobilizada é muito diferente de tentar treinar alguém para aplicação de novas técnicas que estarão necessariamente fadadas ao fracasso. Nessa direção, os trabalhos de Vasconcellos (2002) e Maturana (1999) nos auxiliam no acolhimento e na valorização dos planos incertos que precisam ser reconhecidos como parte do nosso trabalho.

Como considerar a família e o aluno como participantes desse processo? Qual o espaço a ser oferecido para ouvir o que diz a família e o próprio aluno? Como se sente o aluno com necessidades educativas especiais incluído no ensino comum? Em que medida os pais deveriam ser ouvidos nos processos de encaminhamento para espaços especializados de atendimento?

Apesar de reconhecer a importância do diálogo, percebo que muitas vezes nós concedemos a palavra desde que o outro diga exatamente aquilo que desejamos ouvir. É muito freqüente que o desejo de dar voz à família esteja associado à nossa expectativa no sentido de os pais indicarem os espaços “mais protegidos” para seus filhos. Essa busca aparente de diálogo não tem sido uma constante na educação, mas na educação especial ela é evocada com freqüência. Tenho defendido que a dimensão técnica do trabalho de educador seja respeitada. A família deve ser ouvida e acompanhada, mas não devemos esperar que os pais (que não possuem o conhecimento específico) estejam em condições de decidir qual o melhor espaço para a criança. Por que infringir mais esse peso a famílias que já têm excessiva responsabilidade? Em decorrência de nossa formação, como educadores, teríamos de estar mais preparados que a maioria dos pais para tomar essa decisão. Considero que a capacidade de manter uma boa relação com a família é fundamental para o sucesso de qualquer projeto educativo, pois a criança chega à escola depois de anos de convívio no ambiente familiar e tem um cotidiano que se completa, atualiza-se, modifica-se nas relações externas aos limites da escola. A escola pode ter um importante papel no sentido de auxiliar os pais a conhecerem melhor os filhos e a contribuir com suas aprendizagens que muitas vezes parecem estagnadas.

Quanto ao aluno, precisamos saber ouvi-lo. Porém, devemos também estar atentos com as tantas vozes que provêm do nosso aluno. Um diálogo deveria estar pautado nesse reconhecimento de que muitos falam pela nossa boca. Quando uma criança diz “eu não sei fazer nada”, pode estar expressando o que ouve repetidamente de familiares (ou mesmo de professores). Nossa atitude de “respeito” à criança não deve estar pautada na concordância com essa afirmação, pois é muito pouco provável que ela nada saiba fazer. Como ouvir, respeitar e poder contrastar para que o sujeito possa “olhar-se” mais amplamente, para além dessas vozes internas? Dependendo de como lidamos com esse difícil equilíbrio, corremos o risco de evitar todo sofrimento e impedir o crescimento da criança. Uma criança de dois anos pode rejeitar a escola infantil. Devemos respeitar sua decisão ou tentar levar em consideração o contexto e a sua impossibilidade de avaliar os possíveis ganhos com a nova escola? Uma pessoa com deficiência pode não querer sair de casa, porque o olhar curioso das pessoas “fere” sua sensibilidade. Porém, ficando sempre em casa, ela dificilmente desenvolverá as defesas necessárias para enfrentar a vida.

Continuar perguntando...

Colocando em destaque esses três pontos de reflexão – a inclusão, a prática docente e os sujeitos envolvidos – procurei evidenciar algumas das dúvidas que são reincidentes no debate pedagógico acerca da inclusão escolar. Ao abordá-las, tive a intenção de valorizar as premissas que têm-se constituído como as bases para nosso trabalho na formação e na pesquisa: a educabilidade de todos os sujeitos, o potencial de modificabilidade que existe em todas as pessoas, a compreensão de que nos constituímos em situações que devem ser contextualizadas historicamente, e, portanto, o verbo “estar” parece sempre mais potente para descrever nosso interlocutor (e a nós mesmos) do que o “ser”. Somos transitoriedade, modificamo-nos continuamente.

Referências

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. e cols. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre, ARTMED, 2002 (a).

BAPTISTA, C. R. Educação Inclusiva (entrevista). **Ponto de vista – Revista de Educação e Processos Inclusivos** (UFSC), n. 3/4, p. 161-172, 2002 (b).

BAPTISTA, C. R. Ciclos de formação, educação especial e inclusão: frágeis conexões? In: MOLL, Jaqueline (Org.) **Ciclos na vida, tempos na escola**. Criando possibilidades. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

MEIRIEU, P. **A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ODEH, M. M. O atendimento educacional para crianças no hemisfério sul e a integração não-planejada: implicações para as propostas de integração escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 6, p. 27-42, 2000.

PRIETO, R. **Políticas de inclusão escolar no Brasil**: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. Trabalho encomendado do GT-15 Educação Especial na 27ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2004.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. Campinas: Papirus, 2002

VIZIM, M. Educação Inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (orgs.). **Políticas Públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2003.

Contextualizando a Educação Inclusiva no Brasil e no Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UFG

Dulce Barros de Almeida¹

As discussões que temos feito a respeito da Educação Inclusiva perpassam, inicialmente, por uma contextualização social, política e cultural a respeito de como as pessoas com necessidades educacionais especiais, que não têm atendido “adequadamente” às exigências arbitrárias e autoritárias da nossa sociedade, historicamente, têm sido concebidas e representadas.

No plano social, lhes é negado o acesso aos bens públicos de boa qualidade tais como a educação, o trabalho, a saúde e o transporte; no plano político, infelizmente, há limitações quanto à participação daqueles que tomam as decisões, sobretudo se a pretensão parte de pessoas que diferem de um modelo/padrão idealizado para ser dirigente; e, no plano cultural, há a dificuldade, por parte de uma camada considerável da população, em reconhecer o “outro” como membro efetivo de uma mesma cultura, ou seja, o termo “abominável” ainda se encontra presente na nossa sociedade.

Enfim, nos planos social, político e cultural restringe-se a participação com desrespeito, marginalização, estigma e, em consequência, exclui-se uma grande maioria de pessoas com necessidades educacionais especiais em todos os sentidos da vida.

Contudo, acompanhando, histórica e culturalmente, tanto a luta dessas pessoas, por meio de seus movimentos organizados instituídos, como as políticas públicas institucionalizadas direcionadas à melhoria da qualidade de vida de todos os cidadãos brasileiros, podemos afirmar que, sobretudo, nesse novo século, a partir do ano 2002, há o vislumbamento de que é possível reverter toda essa situação que foi construída ao longo de um perverso contexto social, no qual os interesses econômicos ligados ao mundo do trabalho foram colocados como incompatíveis com os ideais de liberdade, emancipação e autonomia.

Nesse contexto construído, o capital opera o aprofundamento da separação entre a produção voltada para o atendimento das necessidades humanas e a produção voltada para as necessidades do próprio capital, o que tem conduzido ao fato de que as perversas relações capitalistas e suas ações maximizaram a exclusão, obtendo legitimidade e aceitação de uma parcela da população, por terem sido construídas de forma essencialmente pedagógica (GENTILI, 1996).

Torna-se nesse sentido compreensível o fato de nossas escolas, para atender às exigências do mercado, terem priorizado o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos, em detrimento dos valores éticos, da sensibilidade, da criatividade, da solidariedade, da cooperação e do espírito crítico, que são fundamentais na formação humana e corroboram a construção de uma Educação Inclusiva que, de fato, vá ao encontro dos princípios de justiça social que requer a formação desse novo cidadão.

Assim, não podemos mais falar em inclusão, mesmo no sentido pedagógico, como se ela apenas significasse a transferência de alunos com deficiência do ensino es-

¹ Pedagoga; Mestre em Educação Escolar Brasileira/UFG; Doutora em Educação/UNICAMP.

pecial para o ensino regular, a questão é muito mais complexa, porque a escola é parte de todo esse contexto.

A inclusão, não só na perspectiva pedagógica, mas em qualquer perspectiva, significa mudanças de paradigmas. Essa afirmativa quer dizer que: estudar, entender e praticar a inclusão mexe e revira a nossa cabeça, porque significa repensar concepções até então cristalizadas e intocáveis. São mudanças de paradigmas, pois envolvem um novo olhar sobre a sociedade, o homem, a escola e o aluno.

Não se pode mais naturalizar a exclusão social e institucionalizar a diferença como ponto contrário às normas, às regras, ao padrão e regulamentar a igualdade como ponto definidor de vidas. As pessoas agem como se fossem iguais, homogêneas, e isso não existe. Todos nós somos seres diferentes, únicos e especiais e constituímos a nossa identidade exatamente pelas diferenças que temos em relação aos demais. Enfim, é preciso reconhecer e aceitar que todas as pessoas têm e devem ser respeitadas em sua singularidade.

A esse propósito, Marques (2000) assevera que reconhecer o outro como protagonista do teatro da vida constitui o vetor da mudança de paradigma, pois o reconhecimento e o respeito pela diversidade são mais do que um simples ato de tolerância, são a afirmação de que a vida se amplia e se enriquece na pluralidade.

Em nome da igualdade, a escola regular ainda hoje categoriza, marginaliza e exclui. Encaminha para instituições diversificadas, incluindo aí as de ensino especial, uma parcela considerável de alunos, demonstrando de forma perversa que eles não dão conta de atender às suas exigências.

A nossa concepção frente ao papel da escola na inclusão de todos os alunos, como espaço democrático, nos faz acreditar que é essencial construir, por meio de processos educativos, formas solidárias de convivência entre todos os alunos. Todos precisam estudar juntos, mas para tanto é preciso conviver com as diferenças que a natureza tem posto no mundo.

E, mais, a inclusão escolar, no nosso entendimento, necessita ser concebida e praticada como valor, e não apenas como conjunto de regras, ou um novo método, ou ainda como uma simples exigência legal.

Torna-se essencial, então, que a nossa escola se transforme e se reorganize, apoiada por políticas públicas articuladas com esse objetivo, e busque “meios próprios de acolher a todos os alunos, segundo sua própria realidade, o seu contexto e o seu compromisso com toda a comunidade” (ALMEIDA, 2003, p.175).

Como afirma Mantoan (2003, p.17):

[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos.

Diante de todo o exposto e particularmente diante da credibilidade da capacidade das escolas e das redes de ensino em estarem construindo formas alternativas para se reverter, ou ao menos minimizar o quadro excludente em que ainda se encontra presente, é que entendemos que todas as **Experiências Educacionais Inclusivas** realizadas nos diversos municípios e estados brasileiros, tanto pela rede pública quanto pela rede privada, constituem verdadeiro avanço no que diz respeito à **Educação Inclusiva**.

Essas experiências, apesar de ainda se configurarem em propostas isoladas e, às vezes, com alguns equívocos, já estão se constituindo em verdadeiras alavancas em prol de uma educação aberta e de boa qualidade para “todos” que dela necessitam, haja vista o número de iniciativas bem como a qualidade presente de forma diversificada.

Ressalta-se que uma das contrapartidas da União, a partir do ano 2002, como responsável pelas políticas públicas educacionais, no que diz respeito à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas e classes comuns da rede regular, foi a criação do **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**, por meio da Secretaria de Educação Especial, vinculada ao Ministério da Educação (SEESP/MEC), que desde 2003 tem estimulado, orientado e apoiado, tanto técnica quanto financeiramente, as inúmeras iniciativas educacionais inclusivas em diversos municípios.

Entretanto, constata-se que, apesar da grande contribuição, esse programa, sozinho, não pode dar conta da situação histórica de exclusão por que têm passado as pessoas com necessidades educacionais especiais, sobretudo no que se refere às instituições educacionais. Foi com essa constatação que explicitamos o contexto brasileiro, nos campos social, político e cultural, para ilustrar que toda essa situação, para ser revertida envolve muito mais do que ações pontuais e isoladas, pois há a necessidade da participação incondicional da sociedade brasileira. Como já afirmamos, a questão é de paradigmas e, no que diz respeito à educação,

[...] mudar concepções já cristalizadas e arraigadas em nome de um outro modelo de educação não é uma tarefa simples e fácil, sobretudo quando essas mudanças vão beneficiar pessoas que foram historicamente injustiçadas, marginalizadas e excluídas da sociedade, e, em consequência, da escola (ALMEIDA, 2003, p.179).

Sendo assim, é essencial que se continue dando apoio institucional às iniciativas educacionais inclusivas, até que elas possam ser de fato consideradas como parte dos projetos políticos pedagógicos das escolas, em qualquer esfera, e não mais tidas na condição de projetos experimentais isolados e à parte dos projetos das instituições educacionais como um todo.

A expectativa, portanto é de que, conforme o próprio Documento subsidiário à política de inclusão – Educação Inclusiva (2005, p.7) da SEESP/MEC elucida, “a inclusão deixa de ser uma preocupação a ser dividida entre governantes, especialistas e um grupo delimitado de cidadãos com alguma diferença e passa a ser uma questão fundamental da sociedade”.

Com esse entendimento, a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) tem investido nas discussões e ações a respeito da Educação Inclusiva por meio da pesquisa, extensão e do ensino, numa tentativa de estar contribuindo com outras iniciativas educacionais inclusivas, sobretudo as da rede estadual e municipal de ensino.

Quanto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da FE/UFG, ressaltamos que, por meio da Linha de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente, desde 2005 tem-se ofertado a disciplina Educação e Diversidade como componente curricular do programa. Essa disciplina tem como objetivo estudar a origem histórica dos excluídos, o sentido da diversidade cultural ante a globalização, as políticas públicas educacionais, os marcos legais do direito à educação e o discurso

e a prática do atual contexto escolar que se proclama “especial” e “inclusivo”, entre outras temáticas.

Em consequência, hoje, contamos com alunos/pesquisadores, sob a nossa orientação, que vêm estudando e aprofundando temáticas relacionadas à Educação Inclusiva.

Em interface com essa disciplina, articulados ao Núcleo de Formação de Professores (NUFOP), estamos desenvolvendo atualmente dois projetos de pesquisa assim intitulados e definidos:

A produção acadêmica sobre a formação de professores para a educação inclusiva, que apresenta como principal objetivo identificar, nos programas de pós-graduação em Educação da região Centro-Oeste, a produção acadêmica sobre o professor que atua na educação especial/inclusiva no período de 1999–2004. Esse projeto está integrado ao projeto maior “A produção acadêmica sobre professores: estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste”;

A educação especial/inclusiva no contexto dos programas de pós-graduação: estudo e análise interinstitucional -, apoiado financeiramente pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Programa de Apoio a Pesquisa em Educação Especial (CAPES/PROESP), tendo sido iniciado o seu desenvolvimento em março, com encerramento previsto para dezembro do presente ano. Esse projeto tem como metas/objetivos prioritários: identificar, nos programas de pós-graduação em educação das universidades públicas brasileiras, ações que visam beneficiar alunos e profissionais que atuam na Educação Especial/Inclusiva e evidenciar os referenciais teóricos, metodológicos, conceptuais da educação, do professor e do processo ensino-aprendizagem que têm conduzido os debates e discussões dos programas sobre essa temática.

Na argumentação desses projetos, o nosso olhar sobre a educação e os professores teve como foco abordagens a respeito das perspectivas da inclusão escolar, tentando explicitar as possibilidades advindas das próprias contradições que um contexto social excludente marcado pelas desigualdades sociais oferece.

Assim, é possível afirmar que nesses últimos anos, mesmo de forma incipiente, contando com o nosso estímulo e apoio, a FE/UFG tem se preocupado em tomar posições e executar ações efetivas que possam favorecer, de forma adequada, a formação dos alunos/professores, quer seja na graduação ou na pós-graduação, no sentido de proporcionar melhor preparação voltada para o benefício de qualquer alunado.

Finalizando, é preciso reafirmar que

A inclusão é mais que um modelo para a prestação de serviços de educação especial. É um novo paradigma de pensamento e ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção (Skrtic, 1994, citado por STAINBACK e STAINBACK, 2000, p.31).

Referências

ALMEIDA, D. B. **Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia**. Campinas: Faculdade de Educação. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva** – Documento Subsidiário à Política de Inclusão. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P. & SILVA, T. T. (orgs.). **Escola S. A.** – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, CNTE, 1996.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, L. P. **O professor de alunos com deficiência mental**: concepções e prática pedagógica. Campinas: Faculdade de Educação. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2000.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão** – um guia para educadores. Trad. de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Educação e Formação de Professores: experiências inclusivas implementadas em Santa Maria/RS

Soraia Napoleão Freitas¹

Considerando o contexto atual dos sistemas de ensino, acredita-se que a perspectiva de educação para todos constitui um grande desafio, pois a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional, sem possibilidade de acesso à escolarização. Esse cenário existe apesar dos esforços governamentais e de grupos organizados da sociedade civil, que visam à universalização do ensino.

Nesse sentido, pensa-se que enfrentar esse desafio é condição essencial para atender à expectativa de democratização da educação em nosso país e às aspirações de quantos que almejam seu desenvolvimento e progresso. Sendo assim, emerge a necessidade de criar alternativas pedagógicas e processos de gestão escolar centrados no respeito às diferenças, dando a relevância merecida à discussão sobre a Educação Especial em âmbito nacional.

Para tal, a educação inclusiva deve ser vista, portanto, como uma parcela das conquistas de inclusão social, figurando ao lado de definições relativas a políticas de distribuição de renda, de emprego, de moradia, de transporte e, principalmente de educação.

Sob esse ângulo, a educação tem como finalidade primordial favorecer a todos o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, mediando junto aos alunos a capacidade de utilizarem esse conhecimento, tanto para a produção de novos saberes, como para o exercício da cidadania, respeitando a diversidade cultural e suas características pessoais.

Nesse sentido, com intuito de participar desse processo de construção de uma sociedade inclusiva, pretende-se relatar as experiências desenvolvidas/vivenciadas com apoio do PROESP/MEC/CAPES (Programa de Apoio à Educação Especial – Ministério da Educação – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), projeto vinculado ao Grupo de Pesquisa CNPq – Educação Especial: Inclusão e Interação Social (GPESP).

O objetivo geral que direciona as ações desenvolvidas pelo PROESP é a especialização e a formação continuada de professores para o atendimento às diferenças dos alunos matriculados nas classes comuns da educação infantil e do ensino fundamental, bem como de professores que prestam o atendimento educacional especializado nos serviços complementares, a fim de que possam aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem no âmbito escolar.

Diante de tal premissa, são delineados os seguintes objetivos específicos: a) contribuir para o aprimoramento da qualificação de professores, em nível *lato sensu*, para atendimento escolar inclusivo de educandos com necessidades educacionais especiais; b) proporcionar conhecimento à comunidade escolar, por meio de congressos, seminários e

¹ Doutora em Educação/UFSM/UNICAMP; Professora titular do Departamento de Educação Especial-Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSM.

encontros temáticos sobre atendimento às necessidades educacionais especiais; c) propiciar a formação continuada de recursos humanos para o desenvolvimento de ações com vista à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais; d) proporcionar, aos alunos do Mestrado – linha da Educação Especial, o desenvolvimento de suas pesquisas, bem como o aprofundamento de estudos e a prática de conteúdos voltada para a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais e atendimento educacional especializado, por meio do envolvimento dos discentes da pós-graduação *strictu sensu* na elaboração, execução e gestão dos cursos de especialização previstos no projeto.

Para a obtenção do ideário da Educação Inclusiva, há que se atentar para a formação docente inspirada em princípios da educação para a diversidade, voltando o olhar ao outro, e no respeito às suas diferenças em sala de aula, para que os alunos com necessidades educacionais especiais obtenham bons desempenhos escolares e prazer no ato de aprender.

Outra prerrogativa está centrada na preocupação acerca da carência da formação inicial de professores, no que tange aos cursos de formação contemplarem os fundamentos de uma educação que valorize as diferenças e disseminarem o exercício de refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar. Dessa forma, é necessária a manutenção de espaços de discussão abertos ao debate sobre as questões que envolvem a complexidade do planejamento e desenvolvimento das ações sobre o ensino e a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, em cursos de formação continuada.

A opção pela construção de uma sociedade inclusiva impõe diversas consequências para as diferentes áreas da ação pública. Dentre estas, gostaríamos de destacar a necessidade primordial, além de se intervir junto à pessoa que apresenta necessidades educacionais especiais, efetivar os ajustes, na sociedade, de forma que se garanta, imediata e definitivamente, o acesso desses cidadãos a todo e qualquer recurso, serviço, equipamento, processo disponível na comunidade, independente do tipo de deficiência que eles possam apresentar, bem como de seu nível de comprometimento.

Diante desse quadro, capacitar recursos para intervir nessa realidade de modo que se desenvolvam as condições necessárias para inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais é premissa para torná-los sujeitos de criação e produção dos bens produzidos pela sociedade. Em suma, cabe afiançar que a ampliação das oportunidades para o aluno com necessidades educacionais especiais permanecer e beneficiar-se da participação de diferentes processos educacionais legitima o maior foco do trabalho desenvolvido.

Buscando contemplar os objetivos propostos por esse projeto, que tem como eixo articulador das ações a educação inclusiva, em Santa Maria, RS, a área temática sob a qual as atividades são centradas diz respeito a formação de profissionais de educação para atuação na escola inclusiva, com educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, atentando especialmente para os alunos com altas habilidades/superdotação e para as crianças hospitalizadas.

Com tal pretensão, a área de abrangência das ações educacionais inclusivas do projeto é o Sistema Educacional Estadual (8ª. Coordenadoria de Educação) e Municipal de Santa Maria, RS, o Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM), além dos discentes da pós-graduação *strictu sensu*.

A equipe que atua no projeto é composta por professores pesquisadores na área de Educação Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universida-

de Federal de Santa Maria (UFSM), alunos do Mestrado em Educação da Linha de Pesquisa Educação Especial do PPGE/UFSM e docentes e discentes participantes do GPESP.

É interessante ressaltar que o trabalho desenvolvido tem se destacado na busca de conhecimentos sobre a prática educativa e a formação de professores para a escola inclusiva na educação básica e superior, tendo como parâmetros uma discussão ampla sobre o conceito de necessidades educacionais especiais no cotidiano escolar e social, considerando o atendimento educacional especializado nos serviços complementares, como a classe hospitalar e os alunos com altas habilidades/superdotação.

Em Santa Maria, RS, as ações implementadas que buscam garantir o direito de todos à educação e o respeito às suas diferenças, atentam, especialmente, para a educação de crianças hospitalizadas e alunos com altas habilidades/superdotação. A justificativa pela escolha dessa população parte do pressuposto de que a inclusão educacional e social deve partir do respeito às diferenças do indivíduo e suas limitações, sejam essas permanentes e/ou temporárias. Logo, defende-se que a Educação Especial deva permear a educação em seu aspecto global.

A Política Nacional de Educação Especial (1994) considera portadores de altas habilidades (superdotados) aqueles que apresentam desempenho acima da média ou potencialidade elevada em aspectos isolados ou combinados de áreas como capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes cênicas, plásticas, musicais e habilidades psicomotoras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996, p. 14-5) inclui os alunos com altas habilidades/superdotados, ao prever o seu atendimento no inciso II do Artigo 59, que refere à “aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” e, no inciso IV, que garante a educação especial para o trabalho também “[...] para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora”, assim como já o fizera a Política Nacional de Educação.

O trabalho docente, tendo como mecanismo o estímulo das inteligências individuais por meio da criatividade pode ser um instrumento para a flexibilização do currículo nas séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que não é difícil reconhecer a relevância do estímulo à capacidade criadora infantil no âmbito da educação escolar nem o seu papel e importância para o desenvolvimento cultural da criança. Nesse desenvolvimento cultural, a memória, a fantasia e a imaginação são funções psicológicas complexas e dialeticamente inter-relacionadas.

O estímulo das potencialidades de cada aluno no cotidiano escolar deve ser trabalhado por práticas pedagógicas heterogêneas, que levem em conta a singularidade e a complexidade dos sujeitos. Ou seja, promover as inteligências individuais por meio da criatividade na infância reside no fato de elas auxiliarem o aluno na superação da estreita e difícil passagem ao amplo funcionamento de sua imaginação e das suas potencialidades.

Em Santa Maria, RS, a pesquisa “Da identificação à orientação de alunos portadores de altas habilidades”, coordenada pela Profª Drª Soraia Napoleão Freitas e financiada pelo PIBIC – CNPq/Brasil, tem como objetivo:

Oportunizar discussão sobre as altas habilidades/superdotação, buscando sensibilizar a comunidade de Santa Maria/RS e região quanto à importância do tema e da necessidade de maior envolvimento dos segmentos responsáveis pelas políticas públicas na proposição de projetos que visem ao desenvolvimento dos potenciais humanos, em todos os níveis.

Este projeto foi dividido em duas etapas. Na primeira, a equipe do projeto preparou a comunidade envolvida (família – escola), sensibilizando e esclarecendo sobre a temática da superdotação/altas habilidades. O projeto foi amplamente discutido quando apresentado aos coordenadores pedagógicos e professores da rede estadual e particular de ensino do município de Santa Maria, RS. Uma vez que os professores demonstraram interesse, foram agendadas palestras nas respectivas escolas onde atuavam tais professores.

Na segunda etapa, foi trabalhada uma planilha de indicadores sobre a superdotação – utilizada pelo Centro de Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET/Lavras, MG), e um questionário composto de vinte e seis questões, que levantava características dos alunos que permitiam a confecção de um sociograma. Dessa forma os professores puderam contar com instrumentos para facilitar a indicação dos seus alunos à equipe do projeto.

Após a identificação dos alunos indicados pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Estadual e Particular de Santa Maria, RS, como prováveis alunos com altas habilidades/superdotados, nas escolas, bem como, depois de sensibilizar os pais desses educandos sobre a importância de se valorizar o potencial de seus filhos, o passo seguinte foi auxiliar os professores na preparação/planejamento das atividades escolares. Além disso, proporcionar a esses alunos atividades extraclasse, que tivessem por finalidade estimular e desenvolver suas capacidades.

O projeto está sendo desenvolvido, mapeando as crianças com altas habilidades/superdotação, com idade cronológica de seis a sete anos, ou seja, alunos da primeira série do ensino fundamental.

Essa pesquisa constitui-se de cinco fases. A primeira visa contatar com as escolas que indicaram seus alunos como prováveis crianças com altas habilidades/superdotação; levantar os dados sobre a vida escolar desses educandos; e entrevistar os professores das séries anteriores desses educandos com o intuito de obter mais informações a respeito do seu histórico escolar. A segunda fase objetiva apresentar o projeto de pesquisa aos pais desses alunos, no intuito de sensibilizá-los sobre a importância de estimular o potencial de seus filhos, bem como de elaborar e de aplicar uma “avaliação pedagógica”, abrangendo todas as áreas das inteligências múltiplas, e aplicar atividades pedagógicas que avalie a área de interesse específica de cada educando. A fase seguinte visa encaminhar os alunos para uma avaliação por uma Equipe Técnica do Departamento de Psicologia da UFSM e disponibilizar, aos alunos identificados como superdotados/com altas habilidades, atividades que englobem e focalizem a área de interesse de cada um. A quarta pretende solicitar aos respectivos Centros de Ensino da UFSM, recursos técnicos e humanos, com o propósito de desenvolver o potencial desses alunos com altas habilidades/superdotação e disponibilizar a esses educandos, juntamente com os Centros da UFSM, atividades extraclasse, com a finalidade de desenvolver um programa para eles. A última pretende proporcionar aos educandos encontros nos quais estes possam trocar experiências significativas, além de participar de atividades integrativas/inclusivas e acompanhar esses alunos no decorrer do ano letivo, bem como propiciar orientação para seus pais e professores.

No que tange ao atendimento às crianças hospitalizadas, ou seja, o acompanhamento realizado em ambiente educacional inserido em hospitais, ou seja, a classe hospitalar, cabe destacar que esta constitui uma modalidade de atendimento em Educação Especial, que se trata de um atendimento pedagógico diferenciado, em que a atuação do

educador deve tanto atender às necessidades educativas da criança, quanto respeitar seu ritmo pessoal e estado clínico.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial, define-se a classe hospitalar como: “Ambiente hospitalar que possibilita o atendimento educacional de crianças e jovens internados que necessitam de Educação Especial e que estejam em tratamento hospitalar” (MEC/SEESP, 1994, p. 20).

Logo, o acompanhamento pedagógico em ambiente de classe hospitalar é um trabalho de apoio educacional especializado, que tem por objetivo desenvolver as potencialidades dos alunos, para que, quando eles retornarem à escola, não haja déficit, e se mantenham no cronograma escolar.

Desse modo, o educador atua também no sentido de dar continuidade ao ensino do aluno, fazendo com que não haja na criança o sentimento de ser diferente, de estar sendo afastada ou excluída da sociedade.

Uma das funções da classe hospitalar é não desvincular a criança do contexto escolar no qual estava inserida antes da internação. Nesse sentido, a classe hospitalar desempenha relevante papel durante o tratamento da criança, considerando-a em desenvolvimento mesmo hospitalizada, investindo, assim, no alargamento das suas potencialidades, enquanto ela se encontra afastada da escola.

Diante dessas considerações, desde 2003 ações pedagógicas estão sendo implementadas em caráter de projetos na classe hospitalar do HUSM. No decorrer do desenvolvimento do projeto, em 2003, que objetivava verificar, com base na Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, que habilidades se manifestavam com maior incidência em crianças hospitalizadas, foram alcançados os seguintes resultados: a) as maiores incidências das habilidades dos pesquisados recaíram nas inteligências corporal-cinestésica, com 41,7%, seguida da lógico-matemática, com 25%; b) em relação às maiores dificuldades apresentadas pelos informantes, a inteligência intrapessoal apareceu em escala significativa, com 50%, corroborando os achados teóricos que afirmam ser o evento da hospitalização um dos maiores agressores psicológicos, emocionais e sociais para o infantil; c) a atividade tecida coletivamente pela investigação – o teatro circense – estimulou todo o universo de pacientes da classe hospitalar, apresentando por parte dos informantes um progressivo entrosamento entre o grupo, aumento da criatividade, diminuição da timidez, participação prazerosa na construção do trabalho, bem como se percebeu uma acentuada mobilização dos familiares.

Partindo da análise desses resultados, em 2004, emergiu a necessidade de aprofundar o estudo, especialmente no que tange às dificuldades reveladas, as inteligências interpessoal e intrapessoal, uma vez que a hospitalização pode provocar grandes abalos em questões emocionais, de auto-imagem, de auto-estima e de autoconceito. As dificuldades manifestadas nas inteligências pessoais são justificadas pelos efeitos da terapêutica prescrita aos pacientes da Hemato-Oncologia, que afetam visivelmente os aspectos da aparência física: perda de cabelo, aumento de peso, palidez, afecções cutâneas, inchaço nas faces e na barriga. Esse conflito causado pela nova imagem corporal muitas vezes acaba comprometendo a qualidade dos diversos relacionamentos que se estabelecerão.

Em 2005, a proposta de trabalho consistiu na promoção de estratégias pedagógicas que estimulassem a inteligência lingüística, visto que as inteligências lógico-matemática e

cinestésico-corporal não apresentavam significativas defasagens, e as inteligências inter e intrapessoais já haviam sido contempladas. Considerando que a inteligência lingüística é uma das mais utilizadas no cotidiano, foram elaboradas intervenções pedagógicas basiliadas na utilização da literatura infantil brasileira – obras de Ziraldo.

Nesse ano de 2006, o projeto intitulado “A classe hospitalar como instrumento de participação política na construção coletiva da Associação de Pais e Pacientes da Hemato-Oncologia”, procura investigar a classe hospitalar na sua dimensão sócio-política como promotora da educação para a cidadania. Os objetivos específicos que direcionam as ações dessa pesquisa, consistem em: a) contribuir com suporte administrativo-técnico-organizacional na construção da Associação de Pais e Pacientes da Hemato-Oncologia; b) realizar seminários temáticos interdisciplinares, a fim promover discussão acerca dos direitos e deveres dos pais inseridos no setor de Hemato-Oncologia; c) promover situações que estimulem a criticidade e a participação dos pais na busca pela organização de um movimento que possibilite melhor qualidade de vida.

Tal projeto será desenvolvido a partir da realização de seminários, com intento de promover a discussão e a elaboração coletivas de alternativas que fomentem a melhor qualidade de vida dos pais e pacientes infantis da Hemato-Oncologia durante o tratamento hospitalar. O seminário envolverá a participação dos principais membros dos pesquisadores e do grupo pesquisado. Eis algumas ações do seminário:

- definir tema;
- redefinir o problema e estabelecer suas hipóteses de solução;
- formar os grupos com suas respectivas funções;
- agrupar as informações dos participantes e especialistas convidados em atas para posteriormente interpretá-las;
- buscar soluções discutidas e estabelecer diretrizes de ação;
- divulgar os resultados.

Pensa-se que a construção de alternativas credíveis de auto-organização locais, frutos da participação coletiva, seja suporte para a formação da cidadania da comunidade envolvida na classe hospitalar, bem como dos professores que ali atuam em processo constante de formação.

A partir das ações citadas acima e das demais previstas no projeto, vislumbramos que as discussões acerca da inclusão e da qualidade na educação possibilitam repensarmos a formação do professor, pois compreendemos que é a partir delas poderão processar-se as mudanças conceituais no docente.

Entendemos que essas mudanças de concepções do professor favorecem o repensar a sua prática pedagógica e, conseqüentemente, a transformação da escola e da sociedade em relação ao respeito às diferenças. Dessa forma, parece-nos evidente que a formação de professores é essencial para que se viabilizem novas concepções do ensinar e do aprender em um contexto inclusivo, uma vez que os professores são os atores e autores dessas concepções.

Referências

ALENCAR, E. M. L. S. e FLEITH, D. S. **Superdotados**: Determinantes, Educação e Ajustamento. 2 ed. São Paulo: EPU, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp>> Acesso em: 30 mar. 2002.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislação>. Acesso em: 10 out. 2005.

CORREIA, L.M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1999.

Home Page do Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social. www.ufsm.br/gpesp.

Home Page do Ministério da Educação e Cultura. www.mec.gov.br

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por que? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção Cotidiano Escolar).

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 1999.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre, ArtMed, 2003.

_____. **Desenvolvimento Psicológico do Superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.

PORTO, Y. S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, ALDA JUNQUEIRA (org.). **Formação continuada**: reflexões, alternativas. Campinas: Papirus, 2000.

SASSAKI, R.K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STOBÄUS, C. D., MOSQUERA, J. J. M. (orgs.). **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

Direito à Igualdade e à Diversidade: condições de cidadania

Ela Wiecko V. de Castilho¹

Introdução

Qualquer plano, programa, projeto ou ação só será verdadeiramente educativo se atender aos princípios da educação em direitos humanos. Significa, olhando um lado da moeda, buscar a concretização da igualdade entre as pessoas, e o outro lado, combater o racismo, sexismo, discriminação social (classe), cultural, religiosa e quaisquer outras formas de preconceito e de discriminação presentes na sociedade.

Diferenças físicas e biológicas entre pessoas e grupos humanos podem gerar preconceitos que as transfiguram, ou mesmo as constroem, como desigualdades. Por exemplo, homens e mulheres são diferentes do ponto de vista biológico, mas essa diferença não justifica a razão pela qual as mulheres recebem salário menor do que os homens por trabalho igual. Há pessoas brancas e negras, mas a diferença de cor não justifica que negros e negras recebam menos do que brancos e brancas recebem por trabalho igual.

As construções sociais que discriminam negros, albinos, mulheres, pobres, índios, ciganos, religiões de matriz africana, homossexuais e transgêneros, pessoas com transtornos mentais, pessoas com deficiência precisam ser desconstruídas. Ainda que a escola, em todos os níveis, não seja o único lugar em que essa desconstrução precisa ser realizada, nela isto é fundamental.

Este texto busca refletir sobre as possibilidades de respeitar a igualdade e, ao mesmo tempo, a diversidade existente entre os seres e os grupos humanos. Parte-se das hipóteses de que a igualdade não equivale à uniformidade e de que a igualdade só fica assegurada se a diversidade não for aniquilada. No dizer de Aguiar (2000, p.290).

os projetos de liberdade humana, de felicidade social e existencial têm de se lastrear nas diferenças culturais, históricas, produtivas e gnosiológicas das sociedades. Terá sucesso o que amalgamar pacificamente essas tendências aparentemente díspares dos seres humanos, mas que são a expressão maior de sua riqueza e de seu potencial para sua tarefa co-criadora do mundo.

Conceito de igualdade

A igualdade entre todos os seres humanos é um direito reconhecido na Declaração Universal de Direitos Humanos e um princípio incorporado nas constituições. Segundo Schäfer (2001, p.67 e 75). o princípio da igualdade ou da isonomia constitui “a fonte primária legitimadora das restrições aos direitos fundamentais, embasada não em um paradigma de exclusão, mas, sim, em um processo inclusivo de direitos”.

¹ Doutora em Direito/UFSC; Subprocuradora-Geral da República; Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão/DF.

O preconceito e a discriminação como violação do direito de igualdade

Na definição de Johnson(1997, p. 180).

[...] preconceito é uma atitude cultural positiva ou negativa dirigida a membros de um grupo ou categoria social. Como uma atitude, combina crenças e juízos de valor com predisposições emocionais positivas ou negativas. Por exemplo, o racismo que brancos dirigem a negros e outras pessoas de cor inclui crenças estereotipadas sobre diferenças raciais em áreas como inteligência, motivação, caráter moral e habilidades diversas. Essas diferenças são então julgadas segundo valores culturais em detrimento das pessoas de cor e do status elevado dos brancos. Finalmente, elementos emocionais como hostilidade, desprezo e temor completam a atitude, criando predisposição entre brancos para tratar negros de maneira opressora e para perceber sua própria categoria racial como socialmente superior.

O preconceito fundamenta a discriminação, isto é, o tratamento desigual de indivíduos que pertencem a um grupo ou categoria particular.

O preconceito, portanto, fundamenta-se em crenças estereotipadas sobre diferenças individuais e coletivas, sejam empiricamente observáveis ou apenas construções imaginárias. Muitas vezes, diferenças são construídas ao longo da história, nas relações sociais e de poder, de modo que o outro possa ser tratado como inimigo, justificando-se desse modo o esforço em dominá-lo. Por isso Gomes (1999) conclui acertadamente que respeitar a diversidade cultural não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro que é diferente, mas também à relação entre eu e o outro.

A diversidade cultural e o direito à diferença

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), ao adotar a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001) reafirmou ser a cultura

o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.

Nas Linhas Gerais de um Plano de Ação para a Aplicação da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural é ressaltada a diversidade lingüística, de produção de conhecimento, de gestão de recursos naturais e de produção artística e intelectual.

A diversidade cultural é um patrimônio da humanidade assim como o é a diversidade biológica.

Anteriormente, em 1978, a UNESCO proclamara a Declaração sobre Raça e Racismo, na qual assevera que todos os indivíduos e grupos têm o direito a serem diferentes, a considerar-se diferentes e a ser vistos como tal. Entretanto, a diferenças de modos de vida e o direito de ser diferente não deve, em nenhuma circunstância, servir de pretexto para o racismo.

Contudo, também é verdade que os sistemas de valores, as tradições e as crenças são repositórios de preconceito, discriminação e intolerância. Observou-se, antes, que preconceitos são construções sociais, são produto de uma cultura. Verificamos culturas que

admitem o extermínio de crianças nascidas com deficiência física ou mental, ou de crianças do sexo feminino, a morte pelo fogo ou pelo apedrejamento de mulheres adúlteras, a criminalização de homossexuais etc

Diante disso, vale recorrer a Souza Santos que em lapidar sentença aponta a solução: “Temos direito à igualdade sempre que a diferença nos inferioriza. Temos direito à diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza.”

Como assegurar a diversidade ou o direito à diferença e, ao mesmo tempo, a igualdade?

A chave para fazer valer a solução antes referida parece estar no modo de pensar.

Nessa perspectiva, valho-me de Morin (1996, p. 50-51), que propõe a reforma do pensamento por meio do princípio da complexidade. Ao tratar de noção de sujeito humano, anota que há dois princípios associados: o princípio de exclusão e o de inclusão. O que é o princípio de exclusão? Qualquer um pode dizer “eu”, mas ninguém pode dizê-lo por mim. Esse princípio de exclusão é inseparável de um princípio de inclusão que faz com que possamos integrar, em nossa subjetividade, outros diferentes de nós, outros sujeitos. Por exemplo, nossos pais fazem parte desse círculo de inclusão. Associar noções antagônicas exige um pensamento complexo, que, para Morin (id., p. 55) é

um pensamento capaz de unir conceitos que se rechaçam entre si e que são suprimidos e catalogados em compartimentos fechados. Sabemos que o pensamento compartimentado e disciplinário ainda reina em nosso mundo. Este obedece a um paradigma que rege nosso pensamento e nossas concepções segundo os princípios de disfunção, de separação, de redução.

Morin propugna o pensamento complexo em três planos: o das ciências físicas, o das ciências humanas e o da política. Em cada um desses planos o pensamento complexo busca ao mesmo tempo distinguir e unir.

A exemplo da teoria de Morin, para o propósito da educação inclusiva, é preciso compreender que só um pensamento anti-reducionista pode conviver com a diferença e com a diversidade. Os pensamentos complexos aceitam não estar o universo submetido à soberania da ordem, mas a uma relação dialógica (ao mesmo tempo antagônica, concorrente e complementar) entre a ordem, a desordem e a organização.

O pensamento reducionista oculta a alteridade. É esse tipo de pensamento que fundamenta silêncios e invisibilidades.

O papel da escola

Gomes (1999) observa que “a escola é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram”. Na verdade, possibilitar as diferentes presenças é um desafio. No século XIX e em boa parte do século XX havia escolas para meninos e para meninas. Hoje temos as escolas públicas, única alternativa para as classes pobres, e as escolas privadas freqüentadas preferencialmente pelas classes média e alta. É pequena ainda a presença de crianças com deficiência mental em escolas regulares do ensino fundamental. A escola será um espaço sociocultural, em que as diferentes presenças se encontram, se criarmos condições para tanto.

Se as diferentes presenças forem asseguradas aumenta a potencialidade da escola para a construção de uma sociedade mais igualitária, sem preconceito nem discriminação ou outras formas correlatas de intolerância.

A escola pode perpetuar preconceitos, mas também pode desconstruí-los. Esta é uma tarefa para os/as gestores/as e educadores/as comprometidos/as com os direitos humanos.

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações sociais no plano da raça e do gênero permite que seja transmitida aos (as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca e dos homens. Valho-me de considerações feitas a propósito da diversidade étnico-racial na educação para extendê-las às outras diversidades. Para Cavalleiro (2006, p. 21),

Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. [...] É imprescindível, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. É necessária a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito.

O fracasso da escola homogeneizadora da sociedade envolvente em respeitar a diversidade cultural levou os povos indígenas no Brasil a se mobilizarem por uma educação diferenciada, a fim de manter seus modos próprios de pensar, produzir e transmitir conhecimentos. É uma proposta na qual, em princípio, não se busca o diálogo intercultural. É, contudo, uma estratégia fundamental para assegurar a manutenção da diversidade de grupos. Impõe-se aqui a máxima de Souza Santos, pela qual temos direito à diferença quando a igualdade nos descaracteriza.

Entretanto, isso não significa que nas escolas, como um todo e em todos os níveis, a presença das diferentes culturas indígenas deixe de ser uma preocupação da nossa política educacional, assim como não impede o diálogo intercultural, por outros caminhos. Essa presença diz respeito ao conteúdo do que é ensinado sobre as diferentes culturas, histórias, sobre a diversidade, mas não só. A pedagogia, as políticas educacionais, os esforços de capacitação dos professores serão enriquecidos e cumprirão melhor o papel de ensinar o respeito à alteridade se estiverem abertos a esses e outros diferentes modos de pensar, produzir e transmitir conhecimentos.

Conclusão

Para implementar o direito humano à igualdade, em primeiro lugar, os/as educadores/as devem assumir a tarefa de quebrar os silêncios sobre a diversidade e revelar o invisível. Em segundo lugar, devem atuar conforme o paradigma do pensamento complexo, único capaz de abarcar a diversidade humana e de permitir a adaptação às diferenças e a um mundo em constante transformação em todos os planos, do biofísico ao econômico, político e sociocultural.

Referências

AGUIAR, R. A. R. **Os filhos da flecha do tempo**: pertinência e rupturas. Brasília: Letraviva, 2000.

CAVALLEIRO, E. Introdução. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CLAUDE, R. P. **Direito à educação e educação para direitos humanos**. SUR: Revista Internacional de Direitos Humanos. Ano 2, n. 2, p. 37-63, São Paulo: Rede universitária de direitos humanos. 2005.

GOMES, N. L. **Educação e diversidade cultural**: refletindo sobre as diferentes presenças na escola, 1999. Acessível em <http://www.mulheresnegras.org>

JOHNSON, A. **Dicionário de Sociologia**: guia prático de linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

MORIN, E. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Trad. de Jussara Haubert Rodrigues.

SOUZA SANTOS, B. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002, p.75.

SCHÄFER, J. G. **Direitos fundamentais**: proteção e restrições. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

Direito à Igualdade e à Diversidade: condições de cidadania

Eugênia Augusta Gonzaga Fávero¹

Entre os documentos jurídicos de proteção aos direitos das pessoas com deficiência, a Constituição brasileira de 1988 e a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999), ratificada pelo Decreto 3.956/2001, a nosso ver, são os mais completos e avançados.

Ambos permitem a conclusão óbvia, mas de suma importância, de que a diversidade, natural nos seres humanos, deve ser respeitada e mais, deve ser respeitada com a garantia de igualdade no acesso e exercício de direitos, para que a *convivência* na diversidade possa ocorrer, o que também é direito de todos os seres humanos. Entre os direitos em geral, o direito à educação nos parece o principal, pois é o fator definitivo para a criação das “condições de cidadania”, mencionadas no título deste trabalho.

Na Constituição, por exemplo, a cidadania e a dignidade da pessoa humana são elementos elevados à categoria de fundamentos da República, que tem como um dos seus objetivos a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (artigos 1º, incisos II e III, e 3º, inciso IV, CF). A igualdade é uma garantia solene do artigo 5º, ao mesmo tempo que, mais um vez, veda-se a discriminação.

A Convenção Interamericana, por seu turno, define o que vem a ser um tratamento discriminatório, tendo aprimorado as várias definições desse tipo constantes dos documentos internacionais. Talvez isto ocorra porque o público formado pelas pessoas com deficiência ainda seja um dos mais afetados pela falta de acesso a direitos, justamente pela boa intenção de alguns em protegê-los de certas situações, por considerá-los inaptos para determinadas atividades, principalmente as relacionadas ao trabalho, à educação e ao lazer.

A situação é tão dramática, que um dos pilares dessa Convenção é no sentido de praticamente proibir que a deficiência seja utilizada como fator de tratamentos diferenciados, pois, na prática, isso ocorre sempre, ainda mais quando o tema é educação.

Sendo assim, iremos nos ater, a partir desse momento, no direito das pessoas com deficiência à educação.

Ora, é de conhecimento geral, na comunidade jurídica ou não, que a educação é um direito humano, fundamental e indisponível. E que é dever do Estado e da família. Parece então muito óbvio que as pessoas com deficiência também têm direito à educação, mas as estatísticas teimam em demonstrar que esse direito está muito longe de ser garantido.

Nossa intenção é demonstrar não só que as pessoas com deficiência têm esse mesmo direito, mas têm o direito de exercê-lo sem discriminações, ou seja, de ser recebidas e ensinadas no mesmo espaço (turma), que todos os demais educandos. Se necessitarem de atendimento educacional especializado, este pode ser oferecido à parte, como complemento, mas nunca de forma que impeça que tal aluno tenha acesso à sala de aula comum.

¹ Procuradora da República e Mestre em Direito Constitucional pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP.

Sabemos que ninguém, conscientemente, nega às pessoas com deficiência o direito à educação, entretanto, diante das dificuldades práticas que se colocam, frequentemente admitem que esse direito estaria suprido se elas fossem educadas separadamente, apenas em ambientes especializados. Às vezes justificam que é para o “seu próprio bem”.

Mesmo sabendo que o problema todo é a situação prática, discorreremos sobre os aspectos jurídicos relativos ao direito das pessoas com deficiência à educação, começando por tratar do direito à educação em geral, que nos levam a concluir que uma educação que não seja “inclusiva”², não atende os postulados constitucionais.

Nosso esforço pode não ser em vão. Houve tempos em que se via “total impossibilidade prática” em se receberem mulheres na mesma sala de aula; “total impossibilidade prática” em se receberem pessoas de raça negra na mesma sala de aula; “total impossibilidade prática” em se receberem pessoas de diferentes religiões na mesma sala de aula. Tudo isso foi superado em nome do direito à igualdade e do direito à dignidade da pessoa humana. Quem sabe os argumentos das “dificuldades práticas” em relação às pessoas com deficiência cedam lugar à consciência de que elas também têm esse direito indisponível, sem diferenciações que levem a exclusões em relação às pessoas sem deficiência.

Não desconhecemos também que se afirma: “no tocante aos educandos com deficiência, isso é diferente, pois eles não aprendem da mesma forma e estamos aqui falando de educação, além disso, necessitam de atenções específicas e talvez não devam ter a *obrigação* de freqüentar escola”. Ora, a justificativa para não receber mulheres e outras minorias não era muito diferente. Basta que a escola se transforme para acolher as diferenças que até essa questão está superada.

A escola que se organiza para receber apenas alunos que atingem um determinado nível de desenvolvimento intelectual é uma escola que exclui até mesmo pessoas sem nenhum tipo de deficiência ou necessidade educacional especial (são poucos os que terminam o curso na mesma escola); é uma escola que cria situações odiosas de competições entre alunos de uma mesma turma³; é uma escola que privilegia tanto a transmissão de conhecimentos, que se esquece do desenvolvimento humano e acaba por prejudicar o futuro pessoal e profissional daquele indivíduo.

Há exemplos de escolas que recebem pessoas com e sem deficiência, na mesma sala de aula ou espaço educacional, e que são absolutamente bem sucedidas, tanto do ponto de vista pessoal, como de transmissão de conhecimentos.

A nossa Constituição, já mencionada, além trazer a educação como direito fundamental, elegeu como um dos princípios basilares do ensino a todos, a “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (art. 206, inc, I, CF).

2 A que se organiza para receber, no mesmo ambiente escolar, a todos os alunos, ainda que alguns possuam limitações significativas.

3 Maria Cândida de Moraes “alerta para a necessidade de criarmos não apenas ambientes intelectualmente adequados, mas também emocionalmente saudáveis, onde prevaleça a cooperação, a alegria e o prazer em aprender. Ambientes competitivos, segundo Maturana, tendem a destruir as relações cooperativas pela negação do outro em nome de uma pseudoprodutividade. A inveja, o medo e ambição, a competição, restringem a conduta inteligente e estreitam a visão e a atenção, limitando a dinâmica operacional do indivíduo e, conseqüentemente, o seu campo de ação e de reflexão”. *Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade*, p. 118.

Dessa forma, no presente estudo, se queremos falar de “condições de cidadania”, é preciso que enfoquemos o direito das pessoas com deficiência à educação escolar, ou seja, ministrada em escola, pois essa educação foi garantida a todos pela Constituição, e sem diferenciações que firam o direito à igualdade, conforme a Convenção Interamericana.

Escola é o estabelecimento público ou privado onde se ministra, sistematicamente, ensino *coletivo*⁴. O ensino coletivo é, portanto, pressuposto para ser “escola”. Para não ser discriminatória e ter a coletividade como público, deve ser o local onde estudam os alunos do bairro, da comunidade, independentemente de suas características individuais. Só assim a escola será o espaço adequado e privilegiado da preparação da cidadania e para o pleno desenvolvimento humano, objetivos que devem ser alcançados pelo ensino e que estão previstos na Constituição Federal de 1988 (art. 205).

No entanto, **apesar de a educação ser um direito humano, fundamental e ter a escola como via principal, são comuns as recusas⁵ de alunos** pelos mais diferentes motivos, que vão desde uma pequena dificuldade de aprendizado, até uma deficiência grave, mas que não impede o aluno de uma interação, ainda que pequena, com os demais.

É urgente que a escola enfrente o desafio das diferenças e possa assim colher os benefícios de ser um local acolhedor para todos e, conseqüentemente, ser “escola” de verdade. É bíblico o ensinamento de que a realização plena só é alcançada pelo caminho mais difícil, chamado de “porta estreita”. Não há realização possível quando deixamos para trás, em nome do caminho mais fácil, pessoas que deveríamos envolver.

A “porta estreita” às vezes se apresenta como muito difícil, mas a “porta larga” das turmas homogêneas, que facilita o trabalho dos educadores, acaba estreitando⁶ a mente e o progresso social dos alunos, que têm direito de ter contato com a diversidade, com a vida.

Não podemos negar que alguns alunos, principalmente aqueles que têm certos tipos de deficiência, precisam de atendimento especializado para que possam ter pleno acesso à educação. No entanto, esse atendimento especializado não pode significar restrição ao mesmo ambiente (sala/escola) que os demais educandos. Ao contrário, esse atendimento deve oferecer subsídios para que os alunos com deficiência possam aprender conteúdos específicos concomitantemente com o ensino comum.

Mesmo se existisse um grau de especialização escolar tão elevado, que houvesse espaços exclusivos para acolher a cada um dos tipos de necessidades educacionais especiais, seria um contra-senso. Um espaço assim pode até ser importante por algumas horas do dia, mas não supre totalmente o direito de acesso à educação escolar, porque não pode ser considerado “escola”, já que não ministra o ensino “coletivo”. E ainda, em tal local, não há como se voltar para o pleno desenvolvimento humano e para o preparo para o exercício da cidadania, pois sabemos: “homem nenhum é uma ilha”,⁷

4 Cf. Novo Dicionário da Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira.

5 A recusa, cancelamento, suspensão ou procrastinação de matrícula em escola para pessoas com deficiência é prevista como crime pela Lei 7.853/89.

6 V. menção a Maturana, nota nº 2.

7 Esta frase é do poeta inglês John Donne: “No man is an island”, extraída do lindo poema “Por Quem os Sinos Dobram” (“For Whom the Bell Tolls”). Esse poeta, numa incrível lição de humanidade, após dizer que homem nenhum é uma ilha, afirma que a morte de cada homem o diminui, por isso, quando os sinos da igreja anunciarem um falecimento, “não pergunte por quem os sinos dobram, eles dobram por ti”.

Para que todas as pessoas, as que têm e as que não têm deficiência ou dificuldades de aprendizado, façam parte dessa humanidade, a convivência escolar é uma das condições imprescindíveis. Só assim os sinos de sua exclusão dobrarão por cada um de nós.

e não pode ser educado como tal⁸. Isto não seria “educação”, conforme temos visto ao longo desse trabalho.

De acordo com nossa atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/1996, artigo 21, a educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e

II - educação superior.

No Brasil, portanto, o direito à educação contempla o direito de acesso à escola, com a oferta dos níveis de ensino acima previstos. Qualquer outro curso ou modalidade de ensino (com exceção da Educação de Jovens e Adultos⁹) não supre o direito à educação escolar.

A educação também foi adotada como um direito misto. Além de ser um direito de todos os homens e dever do Estado, é **obrigatória** em seus anos elementares. Dispõe o artigo 208, inciso I, da Constituição, que o **ensino fundamental é obrigatório**.

Até mesmo nos ensinamentos de Platão “não é a idéia de direito à educação que prevalece; a educação é um dever”: as crianças devem ser instruídas, “porque pertencem à cidade mais do que aos pais (Compernelle, 1975:99)”.¹⁰

A educação escolar seria uma obrigação também para quem tem deficiência?

Se reconhecermos que não, seria o mesmo que negar a cidadania, pois cidadania pressupõe direitos e deveres. É claro que pessoas acometidas de doenças contagiosas por mera convivência social, pessoas que necessitam de internação hospitalar, estão dispensadas dessa obrigatoriedade, mas nem para estas o Poder Público é dispensado, uma vez que deve aparelhar as chamadas classes hospitalares, enquanto necessário.

A escola especial quer ter o mesmo caráter: atendimento à parte, enquanto necessário. Parece muito plausível, mas na prática implica exclusão e ofensa a direitos fundamentais na medida em que não há razões para impedir a convivência de pessoas com deficiência com outras pessoas sem essas limitações. Ao contrário, há razões de sobra para lhes proporcionar essa convivência, ainda que difícil num primeiro momento, mas imprescindível para a superação dos desafios que todos enfrentarão em sociedade.

Nada temos contra o atendimento educacional especializado aos que dele necessitem, oferecido em escolas especiais, mas isso deve ser feito, conforme já mencionado, em respeito à Constituição e à LDBEN, como apoio e complemento à escolarização em ambientes educacionais comuns.

Em nível fundamental, portanto, o direito de acesso à educação escolar é um **direito indisponível, ou seja, ninguém pode privar a criança desse direito, nem mesmo seus pais**. Tudo isso, mais uma vez, revela a necessidade, muito pouco lembrada, de toda escola habilitar-se para receber a todos os educandos.

8 “A sociedade é ambiente indispensável à vida do homem”, cf. Sampaio Dória, *Os Direitos do Homem*, p. 12.

9 Somente esta modalidade é prevista na LDBEN dentro do Capítulo relativo à Educação Básica, e tem autorização legal para oferecer certificação compatível com o ensino fundamental ou médio: Art. 38. *Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular:* § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

10 A. Reis Monteiro. *O Direito à Educação*, p. 35.

Se isto for observado, pensamos que estará sendo dado o primeiro passo para a garantia da igualdade, com respeito e acolhimento da diversidade, na convivência com a diversidade, condições imprescindíveis para o exercício da cidadania.

Referências

BLACKBURN, S. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Consultoria da edição brasileira, Danilo Marcondes (tradução, Desidério Murcho e outros). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. **Igualdad y Libertad**. Introducción de Gregorio Peces Barba/ Traducción de Pedro Aragon Rincón. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1993.

CANOTILHO, J. J. G. **Fundamentos da Constituição**. Coimbra: Coimbra Editora, 1991.

DÓRIA, A. S. **Os Direitos do Homem**. São Paulo: Revista dos Tribunais Ltda. para Companhia Editora Nacional, 1942.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2001.

FREITAS, L. C. **Ciclos, Seriação e Avaliação**: Confrontos de Lógicas. São Paulo: Moderna, 2003. – Coleção cotidiano escolar.

MANTOAN, M.T. E. **Ser ou estar, eis a questão**: Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J.S. **Educação Especial no Brasil - História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MONTEIRO, A. R. M. **O Direito à Educação**. Lisboa: Ed. Livros Horizonte, 1999.

MORAES, M. C. **Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PARO, V. H.. **Reprovação Escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

RANIERI, N. B. **Educação Superior, Direito e Estado na Lei de Diretrizes e Bases** (Lei nº 9.394/96). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2000.

SANTOS, B.S. (organizador). **Reconhecer para Libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SEMLER, R., DIMENSTEIN, G. GOMES, A.C.C. **Escola sem Sala de Aula**. Campinas: Papirus, 2004.

O Ministério Público e a Tutela dos Direitos à Igualdade e à Diversidade como Condição de Cidadania para a Pessoa com Deficiência, a partir da Inclusão Escolar

Rebecca Monte Nunes Bezerra¹

A Constituição Federal de 1988, de onde se extraem os delineamentos de um Estado intervencionalista, voltado ao bem-estar social, fazendo da pessoa “fundamento e fim da sociedade e do Estado”(MIRANDA), em seu artigo 205, dispõe que:

Art. 205. A Educação, direito de TODOS e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, VISANDO AO PLENO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA, SEU PREPARO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA E SUA QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO (Grifos acrescidos).

Também elege a nossa Carta Magna, como fundamentos da República, a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1.º, incisos I e III, CF/88) e, como um dos seus objetivos fundamentais, **a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem de raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação** (art. 3.º, inc. IV, CF/88). Traz, ainda, em seu artigo 5.º, *caput*, que **todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza**.

Assim, está inserida na própria Constituição Federal a garantia da educação para **todos**, bem como os seus principais objetivos, não podendo a escola regular deixar de receber nenhum aluno em razão de sua deficiência, devendo prepará-los para o exercício da cidadania.

Então, o que se tem claro é o direito do aluno com deficiência de frequentar a escola comum da rede regular de ensino juntamente com outros colegas que não tenham nenhuma deficiência, na mesma sala de aula, participando de todas as atividades culturais e sociais da escola, fazendo com que ele desenvolva todo o seu potencial, restando respeitado o seu direito à diversidade.

Em alguns casos, pode ocorrer que o aluno com deficiência, além de frequentar a sala de aula, também necessite de atendimento educacional especializado, da mesma forma que qualquer outro aluno, visando ao seu melhor desenvolvimento e aprimoramento de suas habilidades. Tal atendimento é garantido pela própria Constituição Federal que, em seu artigo 208, inciso III, determina o seu oferecimento **preferencialmente na rede regular de ensino**, constituindo-se em instrumento ou complemento para o aluno com deficiência, uma vez que a ele pode ser oferecido o ensino do Sistema Braille, da LIBRAS, do Português para o surdo, entre outros.

Mister destacar, no que tange ao direito à igualdade e à diversidade, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, ou Convenção de Guatemala, que foi ratificada no Brasil pelo

¹ Promotora de Justiça com atribuições na área de direitos da pessoa com deficiência e do idoso da Comarca de Natal/RN, Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte.

Decreto Legislativo 198, de 13 de junho de 2001, e promulgada pelo Decreto 3.956, de 8 de outubro de 2001, da Presidência da República, fazendo parte, portanto, do ordenamento jurídico brasileiro.

O referido tratado internacional reafirma que as pessoas com deficiência “têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as outras pessoas e que esses direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo o ser humano”. Trouxe o citado documento, de forma incontestável, a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência, definindo o que se entende por discriminação contra as pessoas que a apresentam, sendo assim considerada

toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das demais pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (art. 1, 2, “a”, CONVENÇÃO DE GUATEMALA).

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência traduz, ainda, o que pode ser considerado como diferenciação positiva (a qual não constitui discriminação), que é aquela adotada

para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência.

A Educação deve ser assegurada pelo Poder Público, por meio da oferta de seus próprios serviços ou por terceiros, por meio da criação e da manutenção de estabelecimentos de ensino adequados. É dever da família, de modo supletivo, promover e incentivar a educação. Daí porque, com fundamento de validade na própria Lei Maior, o Estatuto da Criança e do Adolescente (LEI 8.069/1990), em seu artigo 55, determina que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Aliás, o dispositivo contido no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 também se encontra reproduzido pelo citado Estatuto, em seu artigo 53, que assegura à criança e ao adolescente igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o direito de serem respeitados por seus educadores, o de contestar critérios de avaliação, o direito de organização e participação em atividades estudantis e o acesso à escola pública e próxima à sua residência.

Importante registrar que não se pode recusar a matrícula da pessoa com deficiência na escola comum em qualquer nível, em virtude de sua deficiência, sendo até mesmo tipificada como crime a conduta de

recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta (LEI 7.853/1989, art. 8º, inciso I).

Para atender aos alunos com deficiência, dentro do princípio da inclusão escolar (o qual se constitui em uma “via de mão dupla”, em que a escola se adapta para receber

o aluno com deficiência, e este se esforça para atingir o máximo de seu desenvolvimento pessoal), necessário se faz que os estabelecimentos de ensino estejam livres de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação², sem olvidar a necessária e contínua capacitação de professores.

Isso porque o artigo 206 da Constituição Federal de 1988 elege, como um dos princípios para o ensino – dentro do princípio de IGUALDADE, que deve nortear qualquer interpretação conferida à Carta Magna –, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I).

Portanto, é preciso que a escola não só receba o aluno com deficiência, mas lhe assegure a permanência, inclusive com efetiva participação nas aulas e demais atividades escolares (recreativas, cívicas, religiosas, entre outras), objetivando seu desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O que deve ser observado é que o aluno com deficiência tem os mesmos direitos de todos os demais, cuidando o legislador de conferir-lhe mais alguns para assegurar-lhe o direito à igualdade de oportunidades.

Como ensina Moraes (1998):

A Constituição Federal de 1988 adotou o princípio da igualdade de direitos prevendo a igualdade de aptidão, uma igualdade de possibilidades virtuais, ou seja, todos os cidadãos têm o direito de tratamento idêntico pela lei, em consonância com os critérios albergados pelo ordenamento jurídico. Dessa forma, o que se veda são as diferenciações arbitrárias, as discriminações absurdas, pois o tratamento desigual dos casos desiguais, na medida em se desiguam, é exigida pelo próprio conceito de Justiça, pois o que realmente protege são certas finalidades, somente se tendo por lesado o princípio constitucional quando o elemento discriminador *não se encontra a serviço de uma finalidade acolhida pelo direito* [...].

Vale também ressaltar a lição de Bobbio (2004), no sentido de que, em se tratando de direitos sociais, devem ser consideradas as diferenças de indivíduo para indivíduo, sendo certas condições pessoais ou sociais “relevantes precisamente na atribuição desses direitos”, o que justifica tratamento não igual, afirmando ainda que:

Só de modo genérico e retórico se pode afirmar que todos são iguais com relação aos três direitos sociais fundamentais (ao trabalho, à instrução e à saúde); ao contrário, é possível dizer, realisticamente, que todos são iguais no gozo das liberdades negativas. E não é possível afirmar aquela primeira igualdade porque, na atribuição dos direitos sociais, não se pode deixar de levar em conta as diferenças específicas, que são relevantes para distinguir um indivíduo de outro, ou melhor, um grupo de indivíduos de outro grupo.

Sobre o tratamento isonômico dispensado para as situações de desigualdade, há muito havia se manifestado BARBOSA(2006)³, com a sua excepcional sabedoria:

2 A escola tem a obrigação de se tornar acessível às pessoas com deficiência, proporcionando o acesso, uso e circulação dos alunos com deficiência em todos os seus ambientes, não somente por meio da construção de rampas ou elevadores, do oferecimento de mobiliário adaptado, de portas com largura em conformidade com as normas técnicas, da existência de sinalização tátil para orientar a mobilidade do aluno cego, por exemplo, mas também deve adotar métodos e práticas de ensino escolar adequados à diversidade dos alunos, até mesmo que tange aos critérios de avaliação, bem como oferecer aos alunos com deficiência equipamentos especiais, intérprete de língua de sinais, entre outros instrumentos e ferramentas, conforme cada caso.

3 Citado por Patrícia Albino Galvão Pontes, in “Estatuto do Idoso Comentado”. Naide Maria Pinheiro (Coordenadora). Campinas, SP: LNZ, 2006. p. 16.

[...] a regra da igualdade não consiste senão em quinhoeirar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigualem. Nesta desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei da igualdade. Os mais são desvairados da inveja, do orgulho, ou da loucura. Tratar com desigualdade a iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real. Os apetites humanos conceberam inverter a norma universal da criação, pretendendo, não dar a cada um, na razão do que vale, mas atribuir o mesmo a todos, como se todos se equivalessem.

E qual o papel do Ministério Público no tocante à tutela do direito à educação das pessoas com deficiência?

A Carta de 1988 incumbiu ao *Parquet* a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis (artigo 127, *caput*), ressaltando sua autonomia e independência funcional. Também cabe a ele promover o inquérito civil e a ação civil pública, na forma da lei, para a proteção, prevenção e reparação de danos causados a interesses difusos, coletivos e individuais indisponíveis e homogêneos.

Ademais, ressalte-se, tem o Ministério Público a função constitucional de zelar pelo efetivo respeito dos Poderes Públicos e dos serviços de relevância pública aos direitos assegurados na Constituição, promovendo as medidas necessárias à sua garantia, consoante ilação do artigo 129, inciso III, da Constituição Federal. Em decorrência desse comando constitucional, o Promotor de Justiça pode atuar de diversas maneiras, visando assegurar um dos mais nobres direitos fundamentais do ser humano que é a educação.

O Ministério Público deve tutelar a garantia dos direitos à liberdade, ao respeito e à dignidade das pessoas com deficiência, de modo que lhes seja oferecida uma escola de boa qualidade, que respeite as diferenças. Para tanto, ele deve atuar exigindo a acessibilidade nas edificações dos estabelecimentos de ensino, o oferecimento de material didático adaptado, a capacitação permanente dos professores e dos demais profissionais envolvidos no processo educacional, o oferecimento de serviços de apoio especializados, entre outras ações.

As atribuições conferidas ao Órgão Ministerial pela Carta Constitucional de 1988 fazem com que, cada vez mais, seja acentuada a necessidade da existência de um Ministério Público ativo, preocupado em atender aos anseios da sociedade, de forma que os seus membros sintam a necessidade de deixar os seus gabinetes para se aproximar das pessoas de sua comunidade, ouvindo as suas reclamações, divulgando os seus direitos, atuando de forma preventiva e repressiva no tocante à garantia destas.

E como tem agido o Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte no que diz respeito à inclusão escolar das pessoas com deficiência, contribuindo, dentro da esfera de suas atribuições, para garantir-lhes plena condição de cidadania, resguardando o seu direito à igualdade, respeitadas, porém, as diversidades existentes?

O Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte, após constatar o pequeno número de pessoas com deficiência que freqüentam a rede regular de ensino (menos de 2% do total dos alunos matriculados à época, quando 17,64% da população tem alguma deficiência, segundo o Censo de 2000), bem como o número de vagas reservadas às pessoas com deficiência que não eram preenchidas nas empresas privadas sob a alegação de falta de pessoal qualificado, resolveu lançar uma campanha, em novembro de 2003, em favor da inclusão da pessoa com deficiência na escola, por estar convicto de que o exercício do direito à educação garante não somente a consolidação da cidadania para o indivíduo, mas também traz-lhe reais possibilidades de inserção no mercado de trabalho. E como é

por todos sabido, não se pode falar em capacitação para o trabalho sem antes considerar a necessidade de educação.

Dentro de tal campanha, algumas idéias foram implementadas.

Inicialmente foi firmada uma parceria com a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, pela qual os carteiros da Capital do Estado, ao percorrerem os seus bairros de atuação, procuraram identificar se havia pessoas com deficiência que não freqüentavam ou nunca freqüentaram a escola, preenchendo um formulário previamente fornecido pelo Ministério Público.

Recebido o formulário dos Correios, o Promotor de Justiça com atribuição na área de defesa dos direitos da pessoa com deficiência chamava os envolvidos e, após ouvi-los, buscava as causas da exclusão do sistema regular de ensino, tomando, em seguida, uma ou algumas das seguintes providências: 1) encaminhamento da criança ou adolescente com deficiência à escola mais próxima de sua residência; 2) expedição de recomendação ao diretor da Escola para o recebimento de determinada pessoa com deficiência; 3) encaminhamento à Secretaria Estadual de Educação, que, por meio da Coordenação da Educação Especial, providenciava e acompanhava o processo de inclusão escolar da criança ou adolescente, indicando, ainda, quais as ajudas técnicas necessárias ou o atendimento educacional especial que melhor se apresentava, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento pessoal do aluno; e 4) abertura de processo criminal contra eventuais diretores, funcionários ou professores que tivessem recusado a matrícula das referidas pessoas, entre outras.

Ao mesmo tempo foi verificado outro problema: a absoluta falta de acessibilidade nas escolas. Para resolvê-lo, firmou-se uma parceria com o UNICEF, que financiou o pagamento de uma arquiteta, a qual realizou vistorias e emitiu laudos em relação a todas as escolas públicas e privadas, incluindo pré-escolas, em alguns municípios de nosso Estado.

De posse dos laudos de vistorias técnicas, os Promotores de Justiça passaram a firmar termos de ajustamento de conduta com os representantes de cada estabelecimento de ensino, a fim de torná-los totalmente acessíveis às pessoas com deficiência, no menor espaço de tempo possível, até mesmo no concernente a mobiliário adaptado, esperando-se, assim, que todos os ambientes da escola fiquem acessíveis a todas as pessoas.

Tais laudos também estão sendo inseridos em um banco de dados que alimenta o Sistema de Acessibilidade nas Escolas (SICAE), que também faz parte do programa desenvolvido com o apoio do UNICEF, o qual servirá para identificar que escola que se encontra mais bem adaptada e localizada mais próxima à residência da criança ou do adolescente com deficiência, para acompanhar o cumprimento do ajustamento de conduta celebrado. Importante ressaltar que o mencionado sistema terá razão de existir tão-somente até que seja integralmente cumprido o avençado nos ajustamentos de conduta firmados pelos responsáveis legais dos estabelecimentos de ensino, quando, então, todas as escolas estarão totalmente acessíveis.

A campanha vem sendo implementada em vários municípios do Rio Grande do Norte, sofrendo pequenas alterações, como é o caso do envolvimento de Agentes de Saúde – pertencentes ao Programa Saúde da Família – que, ao realizarem suas visitas domiciliares, identificam as pessoas com deficiência que estão fora da escola, encaminhando as informações ao Promotor de Justiça com atribuições em matéria de defesa dos direitos da pessoa com deficiência da respectiva localidade. Também vem sendo providenciada a elaboração de laudos periciais de acessibilidade das escolas públicas e privadas por meio de convênios ou dos profissionais do próprio Ministério Público.

Mister destacar, ainda, que, em todo o Estado vem sendo trabalhada, de forma prioritária, na área de direitos das pessoas com deficiência, a inclusão escolar e a acessibilidade de edificações ou espaços de uso público ou coletivo, trabalho este que envolve o Promotor de Justiça de cada Comarca, os Prefeitos Municipais, as Secretarias Municipais de Educação, Saúde e de Obras, o Conselho Tutelar, entre outros.

Os Membros do Ministério Público também ministram palestras em escolas ou espaços comunitários, em que são tratados os aspectos legais da inclusão escolar, bem como outros temas relacionados aos direitos das pessoas com deficiência, como forma de divulgação de Direitos e de contribuição para a diminuição do preconceito em determinada comunidade escolar ou sociedade como um todo.

Outra ação preventiva adotada consiste em celebrar ajustamento de conduta com o órgão responsável pela expedição de alvarás de construção e reforma, bem como da carta de “habite-se”, no sentido de serem aprovados apenas os projetos que respeitem totalmente as normas de acessibilidade, evitando-se, assim, a construção ou reforma de edificações ou espaços urbanos inacessíveis, o que também vai fazer com que as escolas sejam construídas ou reformadas com a observância das exigências legais no que tange à acessibilidade.

Internamente, foi criado um Grupo de Estudos em matéria de acessibilidade, constituído por Promotores de Justiça e Arquitetos do Centro de Apoio Operacional. Nessas reuniões são discutidas a legislação e as normas relacionadas ao tema, como forma de subsidiar a atuação dos membros do Ministério Público e dos arquitetos responsáveis pelas perícias, tanto em relação à acessibilidade do espaço educacional, como das demais edificações públicas ou de uso coletivo, uniformizando os entendimentos e a forma de agir dos órgãos ministeriais.

Em alguns casos são também expedidas recomendações para que as escolas recebam os alunos com deficiência, providenciem a remoção dos obstáculos arquitetônicos existentes em suas edificações, disponibilizem recursos pedagógicos adequados, elaborem cronograma de capacitação dos professores e realizem a matrícula antecipada dos citados alunos, como forma de se garantir às escolas um maior espaço de tempo para que estas providenciem as adaptações necessárias ao recebimento daqueles.

Várias outras iniciativas são tomadas para que a escola não somente passe a receber os alunos com deficiência, que devem permanecer junto aos demais educandos, mas que seja desenvolvido, por meio de práticas educativas, o potencial daquelas pessoas, respeitando-se a individualidade de cada uma, com total atenção às suas necessidades.

Com tais ações, pode-se observar aumento significativo de inclusão de alunos com deficiência na escola comum da rede regular de ensino, assegurando-lhes direito garantido constitucionalmente – acesso à educação –, além da diminuição do preconceito, uma vez que a sociedade passa a conhecer e, principalmente, a respeitar as diferenças.

Esses são os diversos modos de atuação do Ministério Público no sentido de efetivar o direito de todos à educação, tornando-o mais um parceiro da inclusão escolar, juntamente com as Secretarias Estadual e Municipais de Educação, Secretarias de Saúde, Secretarias de Obras, professores, alunos, pais e demais envolvidos no processo, sem prejuízo de projetos outros que possam vir a ser implementados ante a necessidade que se imponha ou decorrente de avanços que estimulem a estruturação de novas ações.

Referências

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Nova Edição, Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

MIRANDA, J. **Manual de Direito Constitucional**, Tomo IV, p. 180.

MORAES, A. **Direitos Humanos Fundamentais**: Teoria Geral – Comentários aos Arts. 1º. a 5º. Da Constituição Federal do Brasil, Doutrina e Jurisprudência. 2ª. Edição, São Paulo: Atlas, vol. 3, p. 92, 1998.

Atendimento Educacional Especializado – concepção, princípios e aspectos organizacionais

Denise de Oliveira Alves¹
Marlene de Oliveira Gotti²

1- Concepção e princípios

Com base nos pressupostos legais da Constituição Federal de 1988, artigo 205 que prevê o direito de todos à educação e artigo 208 que prevê o atendimento educacional especializado, a inclusão escolar, fundamentada na atenção à diversidade, exige mudanças estruturais para as escolas comuns e especiais. Sua fundamentação filosófica pressupõe que todos os alunos de uma comunidade, independente de suas necessidades educacionais especiais, etnia, gênero, diferenças lingüísticas, religiosas, sociais, culturais, entre outras, têm o mesmo direito de acesso à escolarização, com o grupo de sua faixa etária e que a escola deva acolher e valorizar as diferenças.

A materialização destes pressupostos legais e conceituais impõe a ressignificação das práticas e dos sentidos subjacentes à educação regular comum e à educação especial. A educação regular, responsável pelo desenvolvimento da base nacional comum prevista na LDB e, conseqüentemente, pela escolarização dos alunos em todas as etapas e níveis de ensino, deve organizar-se de forma a ultrapassar os padrões tradicionais de ensino, promovendo uma educação que não exclui os alunos pelas suas limitações, mas que os inclui a partir de suas potencialidades. A educação especial, por sua vez, converte-se em uma modalidade transversal de educação escolar que permeia todos os níveis, etapas e modalidades de educação, por meio da realização do atendimento educacional especializado, definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, orientando e colaborando com a educação regular comum, em benefício de todos os alunos.

A expressão *atendimento educacional especializado*, entendida, equivocadamente, como sinônimo da escolarização realizada pela escola/classe especial, alimentou por longo período as práticas educacionais direcionadas a alunos com deficiência, bem como a formação de professores de educação especial especificamente para atuarem nessas escolas e classes especiais. Tal concepção, decorrente de um pensamento hegemônico de que pessoas com deficiência não eram capazes de aprender, ou, na melhor das hipóteses, poderiam aprender em espaços segregados, provocou a existência de um sistema paralelo, que segregava e impedia a inclusão escolar dos alunos nas escolas da rede regular de ensino.

A mudança de concepção foi possível à medida em que se avançou no desenvolvimento teórico-conceitual acerca da construção do conhecimento pelos alunos com necessidades educacionais especiais e também ao se constatar que os dispositivos constitucionais (205 e 208) tratavam distintamente os temas: educação/escolarização (para todos) e atendimento educacional especializado (para alunos com deficiência).

1 Mestre em Educação Brasileira /UFSM; Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão da Secretaria de Educação Especial/MEC.

2 Graduação em Letras; Assessora Técnica . da Secretaria de Educação Especial/MEC.

Nesta perspectiva, o desafio da educação brasileira é a implementação da política educacional de promoção do acesso, da qualidade e da equidade com a organização de escolas que atendam a todos os alunos sem nenhum tipo de discriminação e que reconheçam as diferenças como fator de enriquecimento do processo educacional.

A Resolução do CNE / CEB nº2/2001 institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, com base na LDB, orientando os sistemas tanto para a prática da inclusão (*Os sistemas de ensino devem matricular a todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando condições necessárias para uma educação de qualidade para todos*), quanto para o atendimento educacional especializado (*organizado para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns*).

A matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais implica na obrigatoriedade da oferta de atendimento educacional especializado, quando demandarem esses serviços. Nesse sentido, a educação especial deve estar na escola onde o aluno se encontra matriculado.

Para a transformação dos sistemas educacionais com vistas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é necessário e urgente a eliminação de barreiras atitudinais, revisão conceitual esta, que se materializa a partir de uma mudança na gestão da educação, da aplicação da legislação, do investimento na formação inicial e continuada de professores, bem como da oferta de atendimento educacional especializado para todos os alunos que dele necessitem.

O atendimento educacional especializado diferencia-se substancialmente da escolarização. Deve ser oferecido em horário oposto à escolarização justamente para que os alunos possam frequentar as turmas de ensino regular. Estas turmas, com alunos da mesma faixa etária, constituem ambiente adequado e desafiador para o desenvolvimento da socialização e construção do conhecimento.

Cabe ressaltar a necessidade de que o atendimento educacional especializado se dê em interface com o trabalho desenvolvido na sala de aula comum. Batista e Mantoan (2005, p.31) referindo-se a importância desta interlocução chamam a atenção para que ela não se caracterize como "(...) uma forma de orientação pedagógica do professor especializado para o professor comum e vice-versa, mas a busca de soluções que venham a beneficiar o aluno de todas as maneiras possíveis e não apenas para avançar no conteúdo escolar.

De acordo com o documento *Sala de Recursos Multifuncionais* (MEC,2006), o atendimento educacional especializado deve ser uma ação dos sistemas de ensino para acolher a diversidade ao longo do processo educativo. Constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns.

2- Aspectos organizacionais

Os sistemas e as redes de ensino deverão, portanto, organizar o atendimento educacional especializado previsto na Constituição Brasileira.

Atendimento Educacional Especializado são serviços educacionais prestados pela educação especial para atender às necessidades educacionais especiais de alunos. São exemplos de atividades educacionais especiais:

- 1- Língua Brasileira de Sinais – Libras, Tradução e interpretação de Libras, ensino de Língua Portuguesa para surdos;
- 2- Sistema Braille; orientação e mobilidade, Soroban, escrita cursiva;
- 3- Estimulação/intervenção precoce (favorecer o desenvolvimento cognitivo, sensorio-motor, de linguagem e sócio-afetivo de crianças da faixa etária que vai do nascimento aos três anos de idade);
- 4- Interpretação de Libras digital, tadoma e outras alternativas de comunicação;
- 5- Literatura em formato digital e material didático que respeite os preceitos do desenho universal;
- 6- Tecnologias Assistivas e Ajudas Técnicas;
- 7- Atividades cognitivas que desenvolvam as funções mentais superiores;
- 8- Enriquecimento e aprofundamento curricular
- 9- Atividades de vida autônoma e social.

Os sistemas de ensino deverão organizar os espaços, recursos e serviços que compõem o atendimento educacional especializado. Este deve ser realizado, preferencialmente, em sala de recursos multifuncionais da própria escola de ensino regular onde o aluno esteja matriculado. Na impossibilidade de ser realizado na escola comum da rede regular, o atendimento poderá ser realizado em centros ou escolas especiais, ou ainda em classe hospitalar e na residência do próprio aluno.

As *salas de recursos multifuncionais* são espaços destinados à realização do atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, o qual não é substitutivo à escolarização.

Cabe as secretarias de educação avaliarem as demandas oriundas das escolas de sua rede no que se refere à organização e *autorização de abertura* de salas de recursos para a realização do atendimento educacional especializado.

Nestas salas, os alunos podem ser atendidos individualmente ou em pequenos grupos, sendo que o *número de alunos* por professor no atendimento educacional especializado deve ser definido, levando-se em conta, fundamentalmente, o tipo de necessidade educacional que os alunos apresentam.

O arranjo físico deste espaço precisa coincidir, segundo Batista e Mantoan (2005,p.30) com o seu objetivo

Para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter *formação específica*. Esta formação pode ser adquirida por meio de cursos de graduação, pós-graduação ou cursos de formação continuada, com aprofundamento em áreas específicas da educação especial.

O professor (ou professores) da sala de recursos multifuncionais tem como *atribuições*:

- Atuar, como docente, nas atividades de complementação ou suplementação curricular específica que constituem o atendimento educacional especializado dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- Atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno ao currículo e a sua interação no grupo;
- Promover as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola;

- Orientar as famílias para o seu desenvolvimento e a sua participação no processo educacional;
- Informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional;
- Participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;
- Preparar material específico para uso dos alunos na sala de recursos;
- Orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular;
- Indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade;
- Articular com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva;
- Participar das reuniões técnico-pedagógicas, do planejamento, dos conselhos de classe, da elaboração do projeto pedagógico, desenvolvendo ação conjunta com os professores da classe comum e demais profissionais da escola para a promoção da inclusão escolar.

Tratando-se especificamente de cada tipo de deficiência compete ao professor:

a- Alunos com surdez:

Promover o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais-Libras e o aprendizado da Língua Portuguesa, como segunda língua, de forma dialógica, instrumental e como área do conhecimento, por meio do uso de tecnologias de informação, materiais bilíngües, convivência entre alunos; complementar os estudos referentes aos conhecimentos construídos nas classes comuns do ensino regular, considerando os aspectos lingüísticos que envolve a educação.

b- Alunos com deficiência mental:

Realizar atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, entre outros; fortalecer a autonomia dos alunos para decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas, a partir de suas necessidades e motivações; propiciar a interação dos alunos em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação.

c- Alunos com deficiência visual:

Promover e apoiar a alfabetização e o aprendizado pelo Sistema Braille; realizar a transcrição de materiais, braille/tinta, tinta/braille; produzir gravação sonora de textos; realizar a adaptação de gráficos, mapas, tabelas e outros materiais didáticos para uso de alunos cegos; promover a utilização de recursos ópticos (lupas manuais e eletrônicas) e não ópticos (cadernos de pauta ampliada, iluminação, lápis e canetas adequadas); adaptar material em caracteres ampliados para uso de alunos com baixa visão; desenvolver técnicas e vivências de orientação e mobilidade e atividades de vida diária para autonomia e independência; desenvolver o ensino e o uso do soroban; promover adequações necessárias para o uso de tecnologias de informação e comunicação.

d- Alunos com deficiência física:

Orientar o manejo de materiais adaptados de comunicação alternativa (quando for o caso); vivência de mobilidade e acesso a todos os espaços da escola; atividades de vida diária que envolvam a rotina escolar; adaptação ao uso de próteses de membros superiores ou inferiores; promover o aprendizado da informática acessível, identificando o melhor recurso de tecnologia assistiva; orientar o professor quanto ao uso de metodologia da educação física adaptada.

e- Alunos com dificuldades de comunicação expressiva:

Garantir o suprimento de material específico de Comunicação Aumentativa e Alternativa (pranchas, cartões de comunicação, vocalizadores e outros) que atendam à necessidade comunicativa do aluno no espaço escolar; adaptar material pedagógico (jogos e livros de histórias) com simbologia gráfica e construir pranchas de comunicação temáticas, para cada atividade; habilitar os alunos para o uso de softwares específicos de Comunicação Aumentativa e Alternativa, utilizando o computador como ferramenta de voz, a fim de lhes proporcionar expressão comunicativa; realizar atividades para desenvolver os processos mentais: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, entre outros.

f- Alunos com altas habilidades/superdotação:

Garantir o suprimento de materiais específicos para o desenvolvimento das habilidades e talentos; promover ou apoiar a realização das adequações, complementações ou suplementações curriculares, por meio de técnicas e procedimentos de enriquecimento, compactação ou aceleração curricular.

O *cronograma* com os horários para o atendimento aos alunos nas salas de recursos deve ser elaborado pela escola. Alunos surdos, por exemplo, podem demandar atendimento diário nas salas de recursos, uma vez que estão em processo de aprendizagem de dois instrumentos lingüísticos: Libras e Português.

Cabe ressaltar que não existe uma relação direta entre deficiência e atendimento educacional especializado, ou seja, alunos com deficiência poderão necessitar deste atendimento em determinado momento de sua vida escolar e não necessitar em outro. Os sistemas, entretanto, devem se organizar suas escolas para oferecer esse atendimento de acordo com as necessidades educacionais de cada um. A organização do cronograma de atendimento em salas de recursos deve considerar:

- a) Número de alunos – por tipo de necessidade educacional especial;
- b) Horário para cada aluno ou grupo de alunos;
- c) Registro de frequência;
- d) Reuniões sistemáticas entre os professores da classe comum e da sala de recursos;
- e) Reuniões sistemáticas entre os pais e professores da classe comum e do atendimento educacional especializado;
- f) Transporte e merenda.

Ao se organizar salas de recursos multifuncionais, os sistemas de ensino devem prever o prover as escolas com professores, equipamentos, materiais didático-pedagógi-

cos e mobiliários necessários à sua implementação. Equipamentos de informática adaptados, softwares específicos, livros didáticos acessíveis em Braille, em Libras, são exemplos de alguns recursos com os quais os alunos e os professores deverão contar. Dessa forma, a transformação dos de sistemas educacionais em sistemas inclusivos representa a possibilidade de combater a exclusão e responder as especificidades dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva.

Referências

ALVES, D. O. **Sala de Recursos Multifuncionais**. Espaço para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, Brasília, 2001.

_____. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais e marcos legais. MEC/SEESP, Brasília, 2004.

_____. **Educação Inclusiva**. Atendimento Educacional especializado para a Deficiência Mental. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, Brasília, 2005.

Inclusão: teoria e prática

Mara Lúcia Madrid Sartoretto¹

A Teoria

Existe em grego uma palavra que significa a possibilidade de ver e analisar uma figura de todos os seus lados, sob todos os ângulos. A palavra é *épora*. Esse termo está sendo usado para definir a concepção essencial da inclusão escolar, isto é, a possibilidade de ver, de refletir, de analisar a escola sob todos os seus aspectos.

A primeira evidência que surge desse tipo de análise, desse modo de ver a escola, é o fato de que a escola não esgota sua tarefa na mera transmissão de informações. Sua missão vai muito além. Mais do que nunca, torna-se clara a necessidade de uma educação voltada para os valores humanos, uma educação que permita a transformação da sociedade, uma escola que acredite nas diferentes possibilidades e nos diferentes caminhos que cada um traça para a sua aprendizagem, que possibilite a convivência e o reconhecimento do outro em todas as suas dimensões.

Se consultarmos o dicionário, verificamos que a palavra *incluir* significa *compreender, abranger, fazer parte, pertencer*, processo que pressupõe, necessariamente e antes de tudo, uma grande dose de respeito. A inclusão só é possível lá onde houver respeito à diferença e, conseqüentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiências aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida de suas possibilidades. Qualquer procedimento, pedagógico ou legal que não tenha como pressuposto o respeito à diferença e a valorização de todas as possibilidades da pessoa deficiente não é inclusão.

Sabemos que o processo de transformação da escola comum é lento e exige uma ruptura com os modelos pedagógicos vigentes. Sabemos também que em muitas escolas especiais os alunos lutam para aprender a mesma coisa que as escolas comuns tentam lhes ensinar, por tempo indefinido e indeterminado, sem que esses conhecimentos lhes possibilitem construir habilidades e competências para a vida.

Se acreditarmos que o papel da escola é construir cidadania por meio do acesso ao conhecimento, isto só será possível se dentro da escola tivermos uma verdadeira representação do grupo social que está fora da escola: pessoas com diferentes credos, de raças diferentes, com saberes diferentes, pessoas sem deficiências (existem?) e pessoas com deficiência. A experiência de conviver com a diversidade, tão necessária para a vida, nunca será exercida num ambiente educacional segregado, onde a diversidade humana não esteja representada.

¹ Pedagoga; Especialista em Educação Infantil e Estimulação Precoce; Consultora da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down .

As escolas especiais têm um papel muito importante a cumprir. Pedagogicamente – e constitucionalmente! – elas existem para oferecer atendimento educacional especializado, e não educação especial. E o atendimento educacional especializado tem por escopo garantir aos alunos com deficiências especiais a possibilidade de aprenderem o que é diferente do ensino comum e desenvolver aquelas habilidades de que eles necessitam para poderem ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência.

Mas, para que o processo de inclusão realmente aconteça, precisamos abandonar o comodismo decorrente das nossas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, paternalistas e corporativistas, sobretudo, e particularmente, quando trabalhamos com pessoas com deficiência mental.

Como bem diz Mantoan (1996):

[...] resistimos à inclusão escolar porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos, por motivos muitas vezes banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógica escolar que se destina a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade e de deficiência arbitrariamente definida.

Alunos com e sem deficiência são excluídos da escola há muito tempo, sem que mudanças efetivas sejam feitas para resolver esse problema, as medidas até agora adotadas não passam de paliativos.

Agora, porém, são os alunos com deficiência que freqüentam as escolas comuns que estão impondo a nós professores uma reflexão mais séria acerca da nossa concepção de escola e das nossas práticas pedagógicas. E já existem, no país todo, tanto em escolas comuns quanto em escolas especiais, inúmeras experiências bem-sucedidas de pessoas e entidades, que, com responsabilidade, sem alarde e com fundamentação científica sólida, estão abrindo o caminho da educação inclusiva e eliminando as velhas e bolorentas práticas excludentes da pedagogia tradicional.

Há muitas escolas regulares que abriram as suas portas a alunos com deficiências e tentam, seriamente, fazer uma escola de boa qualidade, com respeito a todos os alunos, deficientes ou não. E há também muitas escolas especiais que optaram por oportunizar atendimento educacional especializado no turno oposto ao turno em que freqüentam a escola comum, com resultados altamente positivos.

O argumento do despreparo dos professores não pode continuar sendo *álibi* para impedir a inclusão escolar de pessoas com deficiências. Se não estamos preparados, precisamos urgentemente nos preparar. E uma verdadeira preparação começa com a possibilidade e pelo desafio de acolher as diferenças na sala de aula e pela busca de novas respostas educacionais. Nesse processo, a responsabilidade é de todos – pais, diretores, supervisores, orientadores educacionais, professores, alunos – e, principalmente, das autoridades responsáveis pela definição e implementação das políticas educacionais.

Discutir e propor alternativas para a consolidação de uma escola inclusiva é direito e dever de todos os que acreditam que a escola é o local privilegiado, e muitas vezes único, onde, de fato, os sujeitos de sua própria educação, quaisquer que sejam suas limitações, podem fazer a experiência fundamental, e absolutamente necessária, da cidadania, em toda a sua plenitude.

A Prática

A Associação dos Familiares e Amigos do Down de Cachoeira do Sul. Sua experiência de inclusão por meio do *Atendimento Educacional Especializado*

A Associação dos Familiares e Amigos do Down (AFAD) de Cachoeira do Sul, Rio Grande do Sul, é uma organização não governamental que, desde a sua fundação, assumiu a luta pela inclusão.

Além de atender alunos com Síndrome de Down no turno inverso ao da escola comum que o aluno frequenta, a AFAD atua sistematicamente na formação de professores, o que vem produzindo mudanças importantes nas práticas pedagógicas escolares e consequentemente melhores condições de aprendizagem para todas as crianças com ou sem deficiência nas redes regulares.

A parte mais desafiadora de seu trabalho consiste no assessoramento às escolas – públicas e privadas – e a instituições não governamentais que se dedicam ao atendimento de pessoas com deficiências e que acreditam que somente pela convivência com as diferenças a escola cumprirá uma de suas principais finalidades: preparar cidadãos autônomos, solidários e sem preconceitos. Esse assessoramento é realizado por meio da formação continuada em serviço, que inclui os professores e as equipes diretivas das escolas e secretarias.

Atualmente, além das atividades realizadas em Cachoeira do Sul, que envolvem o atendimento a pessoas com deficiências e suas famílias, a AFAD executa cursos de capacitação em Tecnologia Assistiva com ênfase na Comunicação Aumentativa e Alternativa, na perspectiva da educação inclusiva, em Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Alagoas, Bahia, Amazonas e Goiás. Também coordena um Curso de Educação Infantil com ênfase na inclusão e na estimulação precoce na Paraíba, Bahia, Pernambuco, Amazonas, Ceará e Pará. Esse curso foi proposto e administrado pela Associação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, sob a orientação da Secretaria de Educação Especial/MEC.

Os desafios da prática e os problemas do dia-a-dia nos mostraram a necessidade de uma fundamentação teórica sólida e permanente. Para tanto, os professores das escolas com as quais trabalhamos se reúnem, periodicamente, para trocar experiências e para se atualizar em relação à mais recente reflexão pedagógica, não para utilizá-la como receita ou panacéia, ou como forma de adesão a modismos que a qualquer momento poderão ser substituídos, mas para dar rumo e consistência ao seu trabalho. Sem essa fundamentação, o próprio conceito de inclusão, muitas vezes tão mal compreendido, pode descambar para uma caricatura da proposta original e levar a resultados contrários aos desejados.

Esse trabalho e essa experiência nos têm levado a concluir que investir na formação do professor é tarefa bastante complexa, porque, além da fundamentação teórica, envolve o desafio da reflexão sobre a prática cotidiana e, em decorrência disso, a necessidade da mudança, fundamental para que a inclusão se efetive. O pano de fundo dessa nova postura, diante dos alunos e com eles, deverá ser, necessariamente, o conhecimento de como o aluno aprende, a ousadia de acreditar nos seus talentos e, acima de tudo – e apesar de tudo – o gosto de ser professor.

Obviamente, como em qualquer experiência inovadora, a concretização de projetos pedagógicos inclusivos encontra obstáculos. Dentre eles destacamos:

- a falta de políticas públicas adequadas;
- o grande número de escolas sem as mínimas condições de acessibilidade física;
- a falta de equipamentos e materiais didáticos indispensáveis ao atendimento das necessidades educacionais dos alunos;
- o não funcionamento do atendimento educacional especializado decorrente da inexistência de Salas de recursos multifuncionais ou a utilização inadequada desses espaços, principalmente na área da Deficiência Mental;
- a inexistência de projetos sérios de formação continuada para os professores, baseados nas suas reais necessidades;
- a normalidade com que encaramos o fato de um professor que, ao longo de sua trajetória profissional, foi responsável pela educação de tantos médicos, advogados, arquitetos... chegar ao fim de sua carreira ganhando salário mínimo.

Todos esses fatores, e mais alguns, dificultam e, por vezes, frustram a implementação de práticas inclusivas nas escolas, mas, em nenhum momento, deve servir de pretexto ou desculpa a impedir a consolidação de escolas verdadeiramente inclusivas.

Uma nova escola é perfeitamente possível, porque muitos são os professores que, apoiados pelas famílias e assessorados por seus diretores e supervisores, estão acreditando em outros modos de pensar a educação e de fazê-la acontecer na sala de aula, em que cada um tem a sua identidade respeitada e velhas práticas possam ser transformadas em novas oportunidades de aprendizagem, para todos os alunos, mais ou menos deficientes.

Referências

LARROSA, J. S. C. **Habitantes de Babel**, Autêntica, 2001

MANTOAN, M. T. E. **Todas as crianças são bem-vindas à escola**. Campinas, SP, LE-PED/FE/UNICAMP, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Martins Fontes, 1984.

Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas

Hugo Otto Beyer¹

Este texto serve como espaço de reflexão sobre o que hoje conhecemos no Brasil como educação inclusiva. A finalidade principal das minhas considerações a respeito é ampliar a compreensão em torno das diferenças mais sensíveis entre os projetos de inclusão e de integração escolar. Unanimidade sem dúvida não há em torno do emprego dos dois conceitos, tanto do ponto de vista das expressões empregadas como do seu significado para os sistemas escolares.

A análise que passo a fazer terá como ponto-chave ou aspecto polarizador o conceito da educação inclusiva. A educação inclusiva surgiu, ou, melhor posto, evoluiu como conceito e proposta institucional, ao longo dos anos 90, particularmente com os avanços provocados pelos dois encontros internacionais, que marcaram as discussões correspondentes. Esses encontros foram a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha, de onde se originou o importante documento Declaração de Salamanca.

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, não apenas como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, é fundamental uma pedagogia que se dilate ante as diferenças do alunado.

Historicamente, não há como traçar linhas descontínuas entre o projeto da integração escolar (ou educação integradora, como preferem alguns) e o projeto da educação inclusiva. Entendo haver, antes, uma evolução conceitual derivada das múltiplas experiências, desenvolvidas em vários países do mundo, resultando no amadurecimento do que deveria ser um processo pedagógico que contemplasse coerentemente as demandas da educação dos alunos com necessidades especiais nas escolas do ensino regular. Pode-se pensar, antes, numa linha histórica contínua em que encontramos faixas de transição entre uma educação que, de integradora, passa a ser inclusiva.

Do ponto de vista semântico, talvez sejam levantadas restrições para o uso da palavra *inclusão*. Confesso que meu primeiro contato com essa palavra deixou-me com várias dúvidas e com restrições ao termo. Incluir, afinal, não é colocar algo (quase mecanicamente) para dentro? O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986, p. 931) define da seguinte maneira tal termo:

Ato ou efeito de incluir (antônimo: *exclusão*). Relação existente entre a classe que é espécie e a classe que é gênero. Relação entre dois termos, um dos quais faz parte ou da compreensão ou da extensão do outro. (cf. *inerência*). Ato pelo qual um conjunto contém ou inclui outro.

¹ PhD em Educação pela Universidade de Hamburgo-Alemanha; Professor da Faculdade de Educação do Departamento de Estudos Especiais/UFRGS.

Analisando tais definições, fica evidente – novamente, sob o prisma semântico – que todo membro “incluído” está em relação de qualidade com o conjunto que o acolhe. Usando um exemplo muito simples, um abacate não pode ser considerado como parte do conjunto de frutas bananas, pois seus atributos não são compatíveis com tal conjunto. A pergunta que surge, então, é como devem ocorrer as relações entre um membro “incluído”, no caso um aluno com necessidades educacionais especiais, e o conjunto que o acolhe, no caso a escola do ensino comum.

Nesse sentido, estar incluído é aprender como as demais crianças aprendem? Numa relação de pertencimento, em gênero e número, uma criança surda ou uma criança com deficiência mental precisa abdicar de suas formas próprias de pensar ou aprender? Nessa linha de pensamento, penso que devemos discordar da definição de inclusão que provoca a desconsideração das diferenças entre as crianças, obrigando-as, por meio de um currículo inflexível ou hegemônico, a comportarem-se e a aprenderem conforme a maioria o faz.

Retornando à relação feita acima, no sentido da evolução dos conceitos, percebemos muito mais a aproximação do conceito de integração – como este tem sido interpretado à luz das experiências escolares de inserção no ensino comum dos alunos com necessidades especiais – ao significado da palavra inclusão (conforme explicitado nos parágrafos anteriores).

O que as experiências de integração escolar têm nos evidenciado, desde os anos 60, até o período atual (penso que o fato da formalização da educação inclusiva ao longo dos anos 90 não tem garantido, nos sistemas escolares, ações pedagógicas à altura do paradigma inclusivo), é que em muitas situações propomos a educação inclusiva e temos uma prática de integração escolar.

Como tem sido definida a integração escolar teoricamente e na prática escolar? Podemos invocar, aqui, o conceito de *mainstreaming*, estabelecido através do *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA)², nos Estados Unidos, entre os anos de 1977 e 1978, em que se propõe a educação conjunta de crianças com e sem deficiência. A proposta é boa, e, já por essa data, outros países (Dinamarca, Noruega, Itália, Alemanha) tentavam colocar em prática tal idéia no meio escolar, entretanto, apenas com relativo sucesso.

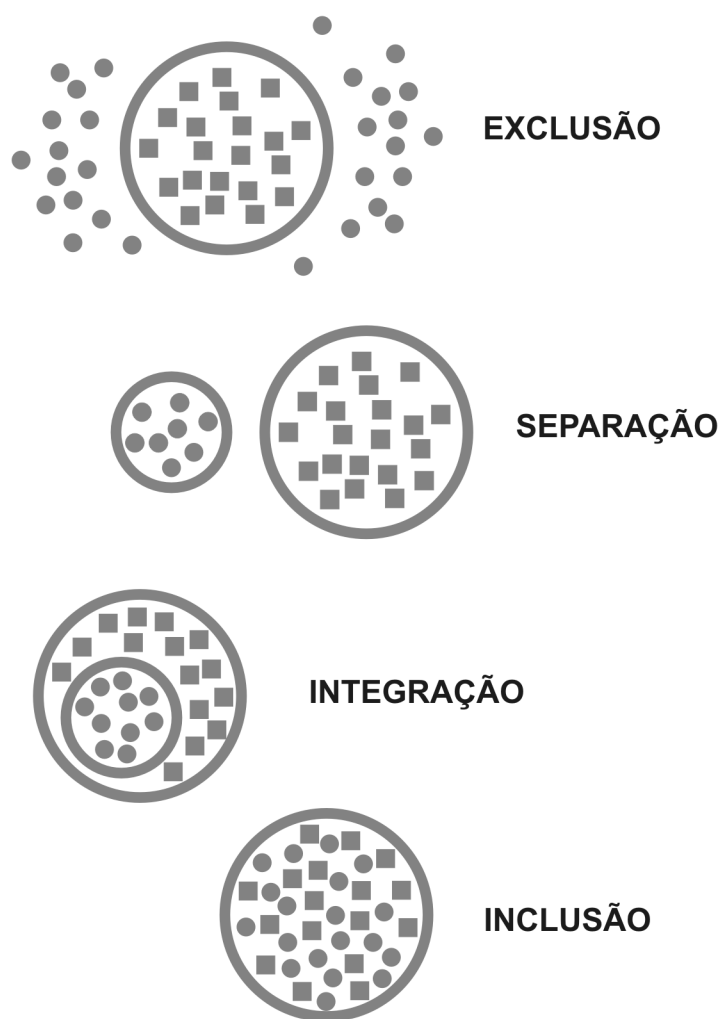
O grande equívoco ou inadequação da proposta e prática da integração escolar (voltando à questão semântica, nada contra a palavra *integração*, que me parece mais harmônica com a idéia de um processo de adequação horizontal do meio escolar às demandas pedagógicas decorrentes das necessidades especiais do que o – aparentemente – mecânico ou vertical conceito de *inclusão*) ou da educação integradora consiste na demasiada sobrecarga do sucesso da proposta sobre os esforços de alguns: o/a heróico/a e sacrificado/a professor/a, a criança e suas condições pessoais de adaptação, a capacidade da família em dar o suporte necessário, e assim por diante.

Assim, quais são os principais aspectos diferenciadores entre os conceitos pedagógicos, não semânticos, da educação inclusiva e da integração escolar? Esse último conceito partiria da premissa de que haveria dois tipos principais de crianças, as crianças “com necessidades educacionais especiais” e as “sem necessidades educacionais especiais”. No anseio dos defensores do movimento de integração escolar de inserir no ensino comum

2 Ato Educacional das Pessoas com Deficiência (tradução livre minha)

as primeiras, tais educadores acabaram por provocar indiretamente o surgimento de dois grupos de alunos: os que se encontram acolhidos no sistema escolar, e devidamente contemplados nele, e outros que permanecem ou permaneciam fora do sistema e que constituem alvo do movimento de integração.

O quadro abaixo ilustra os diferentes momentos históricos que marcaram as ações do sistema escolar, no sentido de aproximar gradualmente as crianças com necessidades especiais da escola comum (<http://de.wikipedia.org/wiki/Inklusive>), gerando-se, por meio de diferentes situações, graus diferenciados de aproximação das crianças ditas especiais das “normais”.



Legenda:

pontos redondos = pessoas com necessidades especiais

pontos quadrados = pessoas ditas normais

círculo grande = sistema escolar regular

círculo pequeno = sistema escolar especial

O projeto pedagógico inclusivo busca escapar dessa dicotomia, ou seja, objetiva não produzir uma categorização “alunos com e sem deficiência, com e sem distúrbios, com e sem necessidades especiais” (a adjetivação é ampla e flutuante, conforme os vários diagnósticos possíveis). Para tal abordagem educacional, não há dois grupos de alunos, porém apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam as necessidades mais variadas.

Muitas dessas necessidades são compartilhadas por vários alunos e compõem as necessidades gerais do alunado da escola. Porém, há um grupo de alunos que apresentam algumas necessidades diferenciadas dos demais, singulares, que demandam metodologias e procedimentos pedagógicos apropriados, para que seu processo de aprendizagem não seja prejudicado.

Chegamos, assim, ao aspecto que, em minha opinião, também embasado no aporte de Wocken (2003), constitui a centralidade tanto da definição da educação inclusiva como dos princípios que podem ou devem garantir o sucesso da prática pedagógica inclusiva: (a) a promoção da convivência construtiva dos alunos (aprendizagem comum); e (b) a consideração das especificidades pedagógicas dos alunos com necessidades especiais (BEYER, 2006).

A escola que se pretende inclusiva, em cujo espaço não existem campos demarcados, do tipo aqui estão os alunos “normais” e ali os “especiais” ou os “incluídos”, como se escuta com frequência, põe em construção uma pedagogia que não é nem diluída, ante as necessidades educacionais especiais de alguns alunos, nem extremamente demarcada ou terapêutica, em que se acaba por acentuar as distinções pessoais.

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender aos alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem correspondentes requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isso sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento, na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um.

Referências

BEYER, H.O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006, 2a edição.

WOCHEN, H. **O futuro da educação especial**. Texto completo no CD do III Congresso Internacional Lassalista. Canoas: UNILASALLE, 5 a 7/11/2003.

Tecnologia Assistiva e Educação Inclusiva

Rita Bersch¹

O desafio da educação inclusiva introduz no âmbito da educação brasileira um novo conceito e prática.

Tecnologia assistiva é uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente promover vida independente e inclusão (MEC, 2006, p. 18).

A Tecnologia Assistiva (TA) é composta de recursos e serviços. O recurso é o equipamento utilizado pelo aluno, e que lhe permite ou favorece o desempenho de uma tarefa. E o serviço de TA na escola é aquele que buscará resolver os “problemas funcionais” desse aluno, encontrando alternativas para que ele participe e atue positivamente nas várias atividades do contexto escolar.

Fazer TA na escola é buscar, com criatividade, uma alternativa para que o aluno realize o que deseja ou precisa. É encontrar uma estratégia para que ele possa “fazer” de outro jeito. É valorizar o seu jeito de fazer e aumentar suas capacidades de ação e interação, a partir de suas habilidades. É conhecer e criar novas alternativas para a comunicação, escrita, mobilidade, leitura, brincadeiras e artes, com a utilização de materiais escolares e pedagógicos especiais. É a utilização do computador como alternativa de escrita, fala e acesso ao texto. É prover meios para que o aluno possa desfiar-se a experimentar e conhecer, permitindo assim que construa individual e coletivamente novos conhecimentos. É retirar do aluno o papel de espectador e atribuir-lhe a função de ator.

Agora, podemos retomar o conceito da TA e reafirmar que ela significa “resolução de problemas funcionais”. Para implementação desta prática no contexto educacional, necessitamos de criatividade e disposição de encontrarmos, junto com o aluno, alternativas possíveis, que visam vencer as barreiras que o impedem de estar incluído em todos os espaços e momentos da rotina escolar.

No desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos as ajudas técnicas e a tecnologia assistiva estão inseridas no contexto da educação brasileira, dirigida à promoção da inclusão de todos os alunos na escola. Portanto, o espaço escolar deve ser estruturado como aquele que oferece também as ajudas técnicas e os serviços de tecnologia assistiva. (MEC, 2006, p. 19)

Ajudas técnicas é o termo utilizado na legislação brasileira, quando trata de garantir:

Produtos, instrumentos e equipamentos ou tecnologias adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida”. (art 61 do decreto 5.296/04)

¹ Fisioterapeuta; Especialista em Reeducação das Funções Neuromotoras; Consultora em Tecnologia Assistiva pela *Assistive Technology Applications Certificate Program* (ATACP) – EUA.

Ajudas técnicas é sinônimo de tecnologia assistiva no que diz respeito aos recursos que promovem funcionalidade de pessoas com deficiência ou com incapacidades advindas do envelhecimento. É importante ressaltar que a legislação brasileira garante ao cidadão brasileiro com deficiência as “ajudas técnicas”. Portanto, o professor especializado deverá auxiliar seu aluno a identificar quais sejam os recursos necessários à sua educação, a fim de que ele possa recorrer ao poder público e obter esse benefício. O Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999, cita quais são os recursos garantidos às pessoas com deficiência e entre eles encontramos os “*equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa portadora de deficiência*”.

Retomando o tema da implementação da TA na escola entende-se que Atendimento Educacional Especializado será àquele que estruturará e disponibilizará o Serviço de TA e os espaços para organização desse serviço poderão ser as “Salas de Recursos Multifuncionais”.

Salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (MEC, 2006, p. 13).

Será no espaço das salas de recursos, que é destinado ao atendimento especializado, na escola, que o aluno experimentará várias opções de equipamentos, até encontrar o que melhor se ajusta à sua condição e necessidade. Após identificar que o aluno obteve sucesso com a utilização do recurso de TA, o professor especializado deverá providenciar que esse recurso seja transferido para a sala de aula ou permaneça com o aluno, como um material pessoal.

[...] as ajudas técnicas e a tecnologia assistiva constituem um campo de ação da educação especial que têm por finalidade atender o que é específico dos alunos com necessidades educacionais especiais, buscando recursos e estratégias que favoreçam seu processo de aprendizagem, habilitando-os funcionalmente na realização das tarefas escolares (MEC, 2006, p. 19).

Os serviços de TA são geralmente de característica multidisciplinar e devem envolver profundamente o usuário da tecnologia e sua família, bem como os profissionais de várias áreas, já envolvidos no atendimento desse aluno. Fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e psicólogos muito poderão auxiliar os professores na busca da resolução de dificuldades do aluno com deficiência. Arquitetos, engenheiros, marceneiros e demais pessoas criativas poderão ser parceiros, fazendo parte da equipe de TA.

Avaliação e implementação da TA

Tendo agora o entendimento conceitual da TA e sabendo de sua importância na inclusão escolar de alunos com deficiência, sugerimos uma reflexão sobre um Processo de Avaliação Básica, proposto pela *California State University Northridge* – Center on Disabilities (2006), que nos ajuda a organizar os passos necessários, desde o conhecimento do aluno até a implementação e seguimento relativo à utilização da TA. Nesse protocolo de avaliação para implementação da TA, são propostos dez passos:

- histórico e conhecimento do aluno/usuário da TA;
- identificação das necessidades no contexto escolar;
- identificação de objetivos a serem alcançados pela equipe;
- avaliação das habilidades do aluno;
- seleção/confecção e teste de recursos;
- tempo para aprender a utilizar o recurso;
- orientação para aquisição;
- implementação da TA;
- seguimento e acompanhamento do aluno na utilização da TA;
- desenvolvimento e fortalecimento de equipe durante todo o processo.

Deveremos então conhecer o aluno, sua história, suas necessidades e desejos.

Identificaremos também quais sejam as necessidades do contexto escolar, incluindo seu professor, colegas, os desafios curriculares e as tarefas exigidas no âmbito coletivo da sala de aula e as possíveis barreiras encontradas, que lhe impedem acesso aos espaços da escola ou ao conhecimento.

Precisaremos, a partir de então, estabelecer metas a atingir e definiremos os objetivos que, como equipe, pretendemos alcançar, no sentido de atender às expectativas do aluno e do contexto escolar.

Vamos observar o aluno, e essa avaliação servirá essencialmente para pesquisarmos suas habilidades. Em TA aproveitamos aquilo que o aluno consegue fazer e ampliamos sua ação por meio da introdução de um recurso.

Conhecendo necessidades e habilidades do aluno e tendo objetivos claros a atingir, faremos a pesquisa sobre os recursos disponíveis para aquisição ou desenvolveremos um projeto de confecção de um equipamento personalizado, que corresponda aos nossos objetivos. O aluno poderá precisar de um tempo para experimentar, aprender e ele mesmo definir se o resultado vai de encontro com sua expectativa e necessidade.

Confirmada a eficácia do recurso proposto, deveremos fornecê-lo ao aluno ou orientá-lo para a aquisição. Todo o projeto de TA encontra sentido se o aluno parte e leva consigo o recurso que lhe garante mais habilidade. É importante entendermos que a “TA é um recurso do usuário” e não pode ficar restrita ao espaço do atendimento especializado. A implementação da TA se dá, de fato, quando o recurso sai com o aluno e fica ao seu serviço, em todos os espaços, onde for útil. A equipe de TA deverá conhecer fontes de financiamento e propor à escola a aquisição dos recursos que venham atender às necessidades de sua clientela.

A equipe de TA deverá seguir o aluno e acompanhar o seu desenvolvimento no uso da tecnologia. Modificações podem ser necessárias, e novos desafios funcionais aparecerão dia a dia, trazendo novos objetivos para intervenção desses profissionais.

O último item do desse processo de avaliação básica fala em desenvolvermos e avaliarmos os mecanismos existentes para o fortalecimento da equipe que atua no serviço de TA. Nesse ponto valoriza-se a organização do serviço implementado, questões de liderança, trocas efetivas de experiências, objetividade nas ações e resultados obtidos pela equipe. Esse item perpassa todos os outros, e essa ação interdisciplinar, que envolve também o aluno, sua família e demais profissionais, é fundamental para que se tenha um bom resultado na utilização da TA.

Modalidades da TA

A TA se organiza em modalidades, e essa forma de classificação varia conforme diferentes autores que trabalham com o tema. Podemos citar como modalidades importantes para a inclusão educacional de alunos com deficiência:

- auxílios para a vida diária e vida prática – materiais pedagógicos e escolares especiais;
- comunicação aumentativa e alternativa;
- recursos de acessibilidade ao computador;
- adequação postural (mobiliário e posicionamento) e mobilidade;
- recursos para cegos ou pessoas com visão subnormal;
- recursos para surdos ou pessoas com déficits auditivos;
- projetos arquitetônicos para acessibilidade;
- adaptações em veículos escolares para acessibilidade.

São exemplos de TA na escola os lápis, canetas e pincéis engrossados; adaptações que facilitam virar páginas; mobiliário adequado e personalizado; pranchas de comunicação alternativa; material pedagógico ampliado ou em relevo; textos em braille; lupas; máquina braille; teclados especiais que facilitam acesso na deficiência física, *mouses* alternativos, *softwares* com acessibilidade, entre outros. Adaptações arquitetônicas como rampas e elevadores, sinalizações visuais e em braille, portas largas são importantes fatores de acessibilidade, bem como adaptações veiculares como plataformas de embarque para acesso autônomo de cadeirantes entre outras.

Tecnologia Assistiva e Educação Inclusiva

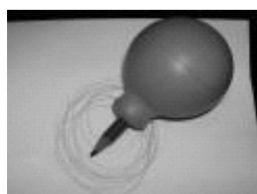
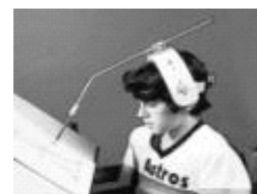
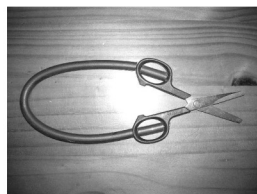
A aplicação da TA na educação vai além de simplesmente auxiliar o aluno a “fazer” tarefas pretendidas. Nela, encontramos meios de o aluno “ser” e atuar de forma construtiva no seu processo de desenvolvimento.

O desenvolvimento de projetos e estudos que resultam em aplicações de natureza reabilitacional... tratam de incapacidades específicas. Servem para compensar dificuldades de adaptação, cobrindo déficits de visão, audição, mobilidade, compreensão. Assim sendo, tais aplicações, na maioria das vezes, conseguem reduzir as incapacidades, atenuar os déficits: Fazem falar, andar ouvir, ver, aprender.

Mas tudo isto só não basta. O que é o falar sem o ensejo e o desejo de nos comunicarmos uns com os outros? O que é o andar se não podemos traçar nossos próprios caminhos, para buscar o que desejamos, para explorar o mundo que nos cerca? O que é o aprender sem uma visão crítica, sem viver a aventura fantástica da construção do conhecimento? E criar, aplicar o que sabemos, sem as amarras dos treinos e dos condicionamentos?

Daí a necessidade de um encontro da tecnologia com a educação, entre duas áreas que se propõem a integrar seus propósitos e conhecimentos, buscando complementos uma na outra (MANTOAN, 2005).

Fotografias de Recursos de TA



Materiais escolares e pedagógicos especiais – Baixa tecnologia



1



2



3



4

Prancha de comunicação impressa (1), Vocalizador – Prancha com voz (2), Acesso alternativo ao computador: Teclado IntelliKeys (3) e PlugMouse e acionador de pressão (4)

Referências

ALVES, D.O. **Sala de Recursos Multifuncionais**. Espaço para o atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2006.

BERSCH, R. & SCHIRMER, C. In: **Ensaio Pedagógico**: Construindo Escolas Inclusivas. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2005.

COOK, A.M. & HUSSEY, S. M. **Assistive Technologies**: Principles and Practices. St. Louis, Missouri, EUA. Mosby - Year Book, Inc., 1995.

DECRETO 3298/1999: www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1999/3298.htm

DECRETO 5296/2004: <http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/2004/5296.htm>

MANTOAN, M.T.E. **A Tecnologia Aplicada à Educação na Perspectiva Inclusiva**. Mimeo

Crédito de Fotografias

Fotografias: Recursos de tecnologia assistiva desenvolvidos no Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil (CEDI) de Porto Alegre – RS. Profissionais responsáveis pela produção: Rita Bersch (Crefito 5ª 5726 F), Renata Cristina da Silva (Crefito 5ª 5018-TO) e Carolina R. Schirmer (CRFa. 3ª 7200)

Fotografias de crianças: Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil (CEDI) – Porto Alegre – RS. www.cedionline.com.br

Fotografia de produtos extraídas de *sites*:

www.attainmentcompany.com

www.clik.com.br

www.expansao.com

Educação Profissional: desenvolvendo habilidades e competências

Romeu Kazumi Sassaki¹

I - Programas Modificados Para a Diversidade Humana

Em pleno século XXI, não mais se justifica reproduzirmos programas de educação profissional ou de colocação no mercado de trabalho, praticados no Brasil nas décadas de 60, 70 e 80 e até aproximadamente 1995. Devemos agora modificar esses programas para a diversidade humana, em conformidade com os requisitos do paradigma da inclusão, com a substituição do termo “deficiência mental” para “deficiência intelectual” e com a nova classificação das deficiências.

1. Requisitos do paradigma da inclusão

O livro “Educação Profissional e Colocação no Trabalho: uma nova proposta de trabalho junto à pessoa portadora de deficiência – um manual para profissionais e dirigentes” (BATISTA *ET AL*, 1997) foi uma das primeiras publicações a difundir o conceito de inclusão aplicado a um processo capaz de garantir sucesso no mercado de trabalho a pessoas com deficiência intelectual. Nos programas tradicionais, a idéia central era a de modificar as pessoas com deficiência, a fim de torná-las aceitáveis ao mercado de trabalho formado com base no hoje questionável perfil de “pessoa normal”. Pelo paradigma da inclusão, é o mercado de trabalho que deve adequar suas estruturas humanas, físicas e técnicas às pessoas com deficiência. O que acabei de escrever é válido para todas as pessoas, com ou sem deficiência, e para todos os tipos de deficiência.

2. Da deficiência mental para a deficiência intelectual

Desde 1992, um novo conceito de deficiência mental, da Associação Americana de Deficiência Mental, vem substituindo, muito lentamente, aquele que predominou no mundo por várias décadas. A diferença entre os dois conceitos salta aos olhos. O novo conceito é mais real, mais de acordo com o que hoje se sabe sobre a inteligência humana e, portanto, faz justiça para a pessoa com deficiência mental. Muito ao contrário do que estabelecia o conceito anterior, que tanta injustiça causou à vida de milhões de pessoas com deficiência intelectual e suas famílias. A deficiência intelectual se caracteriza como um funcionamento significativamente abaixo da média, concomitante a limitações manifestadas antes dos dezoito anos de idade e identificadas em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades adaptativas: [1] comunicação; [2] cuidados pessoais; [3] vida familiar; [4] habilidades sociais; [5] uso comunitário; [6] empoderamento; [7] saúde e segurança; [8] funcionalidades acadêmicas; [9] lazer; e [10] trabalho. Como nem todas as pessoas com deficiência intelectual apresentam limitações em todas essas áreas, oferecemos apoios apenas nas

¹ Consultor de Inclusão Escolar e Empresarial do Instituto Inclusão Brasil – Consultores Associados/SP, da Secretaria de Educação do Estado do Acre e da Secretaria de Educação do Município de Garujá.

áreas necessitadas e utilizamos as demais habilidades adaptativas como recursos pessoais no desenvolvimento integral dessas pessoas.

Esse novo conceito implica mudanças radicais no planejamento, provisão e avaliação dos programas e serviços para pessoas com deficiência intelectual nas áreas de saúde, reabilitação, educação escolar, educação profissional, família, lazer e turismo (SASSAKI, 2003), vida diária e trabalho, entre outras. Ao abandonar a classificação da deficiência intelectual em níveis leve, moderado, severo e profundo, o novo conceito envolve a necessidade de intervenção no ambiente, na sociedade, em termos de apoios a serem providos à pessoa, apoios que podem ser intermitentes, limitados, extensivos ou permanentes.

Para muitos de nós, cujas atitudes e produções se fundamentam na teoria das múltiplas inteligências, fica muito evidente a enorme amplitude das oportunidades que se abrem para a pessoa com deficiência intelectual. Ao invés de considerar essa pessoa pelo quociente da suposta inteligência única (lógico-lingüística) e tentar encaixá-la nos poucos espaços do mercado de trabalho disponíveis a um trabalhador com a inteligência limitada, nós a aceitamos como uma pessoa capaz de utilizar várias de suas inteligências nos processos de qualificação profissional, consecução de emprego, treinamento em serviço e progresso dentro da empresa. Além do envolvimento dessa pessoa nos processos citados, a empresa cumpre a sua parte efetivando a execução de medidas que atendam aos seis tipos de acessibilidade, que comentarei mais adiante. Essas medidas de acessibilidade nada mais são do que os apoios que forem necessários conforme preconiza o novo conceito de deficiência intelectual. Esses apoios são especiais e a sua adoção (com ou sem procedimentos especiais) está prevista no Decreto 3.298, de 20/12/99, art. 35, incisos I e II, parágrafos 2º e 3º.

A Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde realizaram um evento (no qual o Brasil participou) em Montreal, Canadá, em outubro de 2004, evento esse que aprovou o documento DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. Observe-se que o termo **intelectual** foi utilizado também em francês e inglês: *Déclaration de Montreal sur la Déficience Intellectuelle*, *Montreal Declaration on Intellectual Disability*).

3. Efeitos da nova classificação das deficiências

Em 2001, a OMS publicou a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF). O documento foi elaborado ao longo de seis anos (1995–2000) de profundos estudos, rigorosos testes de campo e contínuas alterações, processo no qual estiveram presentes os vários centros de colaboração da OMS, diversos organismos governamentais e organizações não-governamentais. E foi finalmente aprovado por unanimidade na 54ª Assembléia da OMS em maio de 2001.

A importância da CIF reside no fato de que ela permite aos interessados na questão da deficiência que passem da simples declaração política sobre direitos para as ações de implementação desses direitos traduzidos em lei e políticas públicas. Na CIF, cada deficiência é apresentada em suas três dimensões ou facetas: impedimento (problema de funcionalidade ou estrutura no nível do corpo), limitações de atividade (problemas de capacidade no nível pessoal para executar ações e tarefas, simples ou complexas) e restrições de participação (problemas que uma pessoa enfrenta em seu envolvimento com situações de vida, causados pelo contexto ambiental e social em que essa pessoa vive).

A CIF serve a pelo menos cinco tipos de aplicação: em intervenções clínicas, em estatísticas, em desenvolvimento de políticas sociais e em educação. Por abranger os principais domínios da vida humana (lar, família, educação, emprego/trabalho, vida social-política-econômica).

II - A Inclusão Profissional Precisa Sair do Papel

1. O processo de reabilitação profissional

No documento **Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência**, de 1993, a Organização das Nações Unidas (ONU) define a palavra **reabilitação** como

processo destinado a capacitar pessoas com deficiência a atingirem e manterem seus níveis ótimos em termos físicos, sensoriais, intelectuais, psiquiátricos e/ou funcionais sociais dando assim ferramentas para mudar sua vida em direção a um nível elevado de independência.

Ou seja, reabilitação, segundo a ONU, é o processo que capacita pessoas com deficiência para a autonomia.

Esse documento é o mais completo e bem escrito trabalho internacional sobre o assunto, resultado da soma de conhecimentos e esforços acumulados em toda a história da humanidade, sobretudo nas últimas décadas. Escrito por especialistas internacionais, o trabalho lista 22 normas que apontam um caminho claro e seguro a ser seguido pelos países membros da ONU (entre os quais o Brasil) na direção da equiparação de oportunidades, com especial destaque para a **reabilitação profissional e inclusão das pessoas no mercado de trabalho**.

As normas, porém, não são compulsórias – isto é, seu cumprimento depende do compromisso moral e político de cada país signatário. O fato de o Brasil ter assinado o documento, portanto, não garante que as normas sejam seguidas por aqui. Muito pelo contrário. Dos dez milhões de brasileiros com deficiência em idade de trabalhar, apenas 2% estão inseridos no mercado formal de trabalho. Destes, 20% ocupam empregos precários, não-qualificados, com baixos salários e sem proteção legal. Já nos países desenvolvidos a inserção é bem maior. Nos Estados Unidos, por exemplo, 56,6% das pessoas com deficiência, em idade de trabalhar, estão no mercado de trabalho formal.

Mas não é por falta de leis que as coisas não funcionam por aqui. Eis, por exemplo, o que diz o Decreto 3.298, de 20/12/99, sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, no artigo 2º: “Cabe (...) ao Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive (...) ao trabalho”. Mais adiante, no artigo 6º, o Decreto aponta como diretriz dessa política de integração “ampliar as alternativas de inserção econômica da pessoa (...), proporcionando a ela qualificação profissional e incorporação no mercado de trabalho (...)”.

E não é só. O artigo 30, que trata especificamente da Habilitação e da Reabilitação Profissional, afirma com todas as letras que “a pessoa (...), beneficiária ou não do Regime Geral de Previdência Social, tem direito às prestações de habilitação e reabilitação profissional para capacitar-se a obter trabalho, conservá-lo e progredir profissionalmente”. O artigo 33, também dedicado à reabilitação e habilitação profissional, aponta que esses serviços “deverão (...) atender toda pessoa (...) que possa ser preparada para trabalho (...) e tenha perspectivas de obter, conservar e nele progredir”.

A pergunta é: os serviços de habilitação e reabilitação profissional estão disponíveis para a população? A resposta, nós todos sabemos, é um sonoro “não”. Apenas uma parcela muito reduzida da população (cerca de 2%) é atendida por esses serviços. Uma constatação preocupante, se lembrarmos que cerca de 24,5 milhões de brasileiros (CENSO 2000, do IBGE) possuem alguma deficiência. Constatação esta que ganha contornos dramáticos quando nos damos conta de que a falta desses serviços é fator determinante para a não-inserção de milhões de brasileiros no mercado de trabalho.

2. Hora da mudança

No informe “A Hora da Igualdade no Trabalho”, publicado este ano, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) denuncia que 80% das pessoas com deficiência nos países em desenvolvimento estão desempregadas. E aponta a discriminação como a principal razão que impede a maioria dessas pessoas de ter o acesso a oportunidades na educação, na formação profissional e, conseqüentemente, no mercado de trabalho. Sim, em pleno século XXI, ainda não conseguimos vencer a discriminação, fruto dos mesmos fatores – a ignorância, a superstição e o medo – que isolaram por muitos séculos as pessoas com deficiência e atrasaram seu desenvolvimento.

Merecem destaque, embora não sejam 100% inclusivistas em seu teor, algumas das nossas leis federais que, direta ou indiretamente, garantem mais espaço no mercado de trabalho para as pessoas com deficiência. Por exemplo, o Decreto 3.956, de 8/10/00, que “promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”; o Decreto 4.228, de 13/5/02, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas; o Decreto 4.229, de 13/5/02, que dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos; o Decreto 5.296, de 2/12/04, que regulamenta a Lei 10.098, de 19/12/00, a qual estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade nos espaços e mobiliários urbanos, nos edifícios públicos ou de uso coletivo, nos edifícios de uso privado, nos veículos de transporte coletivo, nos sistemas de comunicação e sinalização e nas ajudas técnicas, o que favorece o acesso das pessoas com deficiência aos locais de trabalho; o Decreto 5.598, de 1º/12/05, que regulamenta a contratação de aprendizes; e o Decreto 5.626, de 22/12/05, que regulamenta a Lei 10.436, de 24/4/02, a qual dispõe sobre a língua de sinais brasileira (Libras).

Mas, as leis brasileiras podem ser melhoradas, como é o caso da chamada Lei de Cotas – sistema que não tem funcionado de modo ideal, nem aqui nem em outros países do mundo para promover a inclusão profissional. Mas, mesmo não sendo perfeito, nosso sistema legal é sólido o bastante para servir de base para a inserção no mercado de trabalho. Chegou a hora, portanto, de eliminarmos, de fato, todas as formas de discriminação que ainda sobrevivem em nossa sociedade e construirmos essa nova realidade que já está no papel. E a melhor maneira de combater a discriminação é por meio da informação e da conscientização de todos ao nosso redor. Para isso, cada um de nós deve trabalhar diariamente e exigir que o poder público faça a sua parte. Então... Mãos à obra, rumo à autonomia!

3. Obediência às escuras ou atitude consciente na hora de contratar?

No debate que se trava em todo o Brasil em torno da Lei 8.213, de 25/7/91, conhecida como a Lei de Cotas, várias posições vêm sendo tomadas. Duas delas,

com as respectivas consequências, destacam-se: 1) essa lei é a solução para acabarmos com o problema da não-contratação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho; consequência: as empresas devem obedecer às determinações da lei e ser penalizadas se não as cumprirem; 2) essa lei traz no seu bojo os princípios da discriminação às avessas (MARTINS, 1996) e da coerção, além de não resolver o problema da não-contratação de pessoas com deficiência (CLEMENTE, 2003); consequência: as empresas devem ser conscientizadas sobre os benefícios da diversidade humana na força de trabalho, os princípios da equiparação de oportunidades e os fundamentos da responsabilidade social.

Quando apenas a primeira posição é valorizada, corremos o risco de condicionar a sociedade (e o mercado de trabalho) a concluir que, se cumprida a Lei de Cotas, nada mais será necessário fazer em relação às pessoas com deficiência. Outras implicações da primeira posição podem ser traduzidas nos seguintes termos: o princípio das cotas é incompatível com o princípio da igualdade política dos cidadãos, muitas empresas simplesmente burlam a Lei de Cotas, várias empresas alegam que precisariam demitir empregados não-deficientes para colocar pessoas com deficiência, muitas empresas acreditam que as pessoas com deficiência não têm condições físicas, intelectuais ou sensoriais para ocupar as vagas disponíveis etc.

Quando se prioriza a segunda posição, recebemos empregadores que desejam aprender a respeito das pessoas com deficiência e lhes oferecemos esse aprendizado por meio de palestras, seminários, consultorias e monitoramento. Desse aprendizado nasce a consciência que leva os empregadores a buscar e/ou receber candidatos com deficiência para os quadros da empresa, os benefícios da diversidade humana na força de trabalho, os princípios da equiparação de oportunidades e os fundamentos da responsabilidade social.

III - Independência, Autonomia e Empoderamento Para o Mundo do Trabalho

Segundo os dicionários convencionais, as palavras “independência” e “autonomia” são sinônimas. Mas elas têm significados diferentes dentro do movimento das pessoas com deficiência.

1. Independência

Independência é a faculdade de decidir sem depender de outras pessoas, tais como: membros da família ou profissionais especializados. Uma pessoa com deficiência pode ser mais independente ou menos independente em decorrência não só da quantidade e qualidade de informações que lhe estiverem disponíveis para tomar a melhor decisão, mas também da sua autodeterminação e/ou prontidão para tomar decisões numa determinada situação. Essa situação pode ser pessoal (quando envolve a pessoa na privacidade), social (quando ocorre junto a outras pessoas) e econômica (quando se refere às finanças da pessoa), daí advindo, por exemplo, a expressão “independência, pessoal, social ou econômica”.

Tanto a autodeterminação como a prontidão para decidir podem ser aprendidas e/ou desenvolvidas. E quanto mais cedo na vida a pessoa tiver oportunidades para fazer isso, melhor. Porém, muitos adultos parecem esperar que a independência da criança deficiente irá ocorrer de repente, depois que ela crescer.

2. Autonomia

Autonomia é a condição de domínio sobre o ambiente físico e social, preservando ao máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que a exerce. Ter mais ou menos autonomia significa que a pessoa com deficiência tem mais ou menos controle sobre os vários ambientes físicos e sociais que ela queira e/ou necessite frequentar para atingir seus objetivos. Daí os conceitos de “autonomia física” e “autonomia social”. Um exemplo: as rampas nas calçadas e o manejo das cadeiras de rodas “possibilitam aos deficientes físicos o deslocamento o mais autônomo possível no espaço físico” (MANTOAN, 1997).

O grau de autonomia resulta da relação entre o nível de prontidão físico-social da pessoa com deficiência e a realidade de um determinado ambiente físico-social. Por exemplo, uma pessoa com deficiência pode ser autônoma para descer de um ônibus, atravessar uma avenida e circular dentro de um edifício para cuidar de seus negócios, sem ajuda de ninguém nesse trajeto. Uma outra pessoa deficiente pode não ser tão autônoma e, por isso, necessitar de uma ajuda para transpor algum obstáculo do ambiente físico. Tanto a prontidão físico-social como o ambiente físico-social podem ser modificados e desenvolvidos.

3. Independência e autonomia

Assim, uma pessoa com deficiência poderia não ser totalmente autônoma, por exemplo num certo ambiente físico, mas ao mesmo tempo ser independente na decisão de pedir ajuda física a alguém para superar uma barreira arquitetônica e na decisão de orientá-lo sobre como prestar essa ajuda. Ou numa situação social fechada, em que várias pessoas estão conversando, uma pessoa com deficiência poderia não ser suficientemente autônoma, digamos, por não dominar as regras sociais daquele grupo específico; porém, sendo independente, ela saberia tomar uma decisão que a deixaria à vontade no meio daquelas pessoas. Já em outros ambientes, essa mesma pessoa poderia agir com autonomia e independência, simultaneamente.

4. Empoderamento

O termo “empoderamento” (em inglês, *empowerment*) significa «o processo pelo qual uma pessoa, ou um grupo de pessoas, usa o seu poder pessoal inerente à sua condição – por exemplo: deficiência, gênero, idade, cor – para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo assim o controle de sua vida» (SASSAKI, 1995). Nesse sentido, independência e empoderamento são conceitos interdependentes. Não se outorga esse poder às pessoas; o poder pessoal está em cada ser humano desde o seu nascimento. Com frequência acontece que a sociedade – famílias, instituições, profissionais etc. – não tem consciência de que a pessoa com deficiência também possui esse poder pessoal (ROGERS, 1978), e, em consequência, essa mesma sociedade faz escolhas e toma decisões por ela, acabando por assumir o controle da vida dela.

O que o movimento de vida independente vem exigindo é que seja reconhecida a existência desse poder nas pessoas com deficiência, e que seja respeitado o direito delas de usá-lo como e quando bem lhes aprouver. Nesse caso, estamos empoderando essas pessoas, ou seja, facilitando o seu empoderamento. Quando alguém sabe usar o seu poder pessoal, dizemos que ele é uma pessoa empoderada.

IV - Políticas de Educação Profissional e Colocação no Trabalho

Entre os anos de 1997 e 2002, fui consultor de educação profissional inclusiva em dois estados simultaneamente, Paraná e Goiás, tendo como missão orientar equipes de profissionais e co-elaborar documentos técnicos a respeito de uma política estadual de emprego para pessoas com deficiência. No Paraná, a iniciativa desse processo foi da Secretaria de Estado da Educação em interface com a Secretaria de Estado do Emprego e Relações do Trabalho, enquanto que em Goiás a iniciativa coube à hoje extinta Secretaria de Estado da Cidadania e Trabalho.

O processo de elaboração foi desencadeado por meio de inúmeras reuniões técnicas locais, encontros regionais, palestras, cursos, seminários e fóruns. As discussões foram feitas tanto no sentido vertical (de cima para baixo e vice-versa) como no sentido horizontal (envolvendo entidades, empresas e órgãos públicos em cada município e/ou região). Os fóruns constituíram espaços para os debates de finalização e aprovação de documentos.

Nos dois estados em questão, foi organizada, democraticamente, uma espécie de comitê intersetorial, representativo do primeiro setor, do segundo setor e do terceiro setor, obtendo-se assim uma representatividade plena das comunidades e sociedades, capaz de falar por todo o estado. Um dos documentos produzidos foi intitulado “Subsídios sobre a Situação Educacional e Profissional das Pessoas com Deficiência no Estado do Paraná” (2001), e o outro recebeu o nome de “Política de Educação Profissional e Geração de Emprego e Renda para Pessoas com Deficiência do Estado de Goiás” (2000). No caso goiano, houve um segundo documento, conhecido como a Carta de Goiás, assinado pelas principais autoridades goianas representando Secretarias, Sistema S, instituições, entre outras.

O processo para se chegar aos documentos finais sempre foi pautado pelo paradigma da inclusão social. Segundo esse paradigma, cabe à sociedade modificar suas estruturas e seus valores éticos, a fim de que se torne capaz de acolher todos os segmentos populacionais que compõem a diversidade humana e todas as diferenças que distinguem uma pessoa da outra. Nenhuma característica ou condição pessoal é aceita como desculpa para que a sociedade possa classificar, rotular e separar certos grupos de pessoas de seus sistemas gerais. Esse ponto é fundamental, tornando-se o grande diferencial dos debates e ações inclusivistas em comparação com os debates e ações tradicionais, as quais se moldaram pelo paradigma da integração social. Segundo tal paradigma, cabe às pessoas que forem diferentes da maioria da população adaptarem-se às normas pré-estabelecidas; cabe-lhes tornarem-se capazes apesar de possuírem esta ou aquela limitação como resultado de deficiências.

De acordo com o novo olhar, esse novo prisma pelo qual devemos construir uma sociedade inclusiva, o tema “empregabilidade e capacitação profissional” precisa ser abordado e implementado, inserindo-se num contexto mais amplo, que extrapola o tema em si.

Ao longo de vários anos e meses, tive o privilégio de participar como consultor nas duas equipes estaduais, ora ensinando, ora aprendendo. Dessa experiência transcrevo uma síntese dividindo-a em “Empregabilidade”, “Capacitação profissional” e “Barreiras à empregabilidade”.

1. Empregabilidade

A empregabilidade é hoje um conceito que vai bem além da mera idéia de formação profissional, outrora vigente, quando se falava de requisitos para a obtenção de empregos. E, agora, não apenas alargamos nossa visão quanto a esses requisitos, como também damos um novo enfoque no conceito de empregabilidade.

A empregabilidade não resulta apenas do esforço individual da pessoa com deficiência, que procuraria ser mais qualificada por meio de cursos de capacitação profissional. A empregabilidade dessa pessoa depende também de uma nova postura por parte de outras pessoas à sua volta: familiares, potenciais empregadores, instrutores de escolas profissionalizantes e assim por diante. Nesse sentido, a empregabilidade compõe-se de três fatores: **COMPETÊNCIA**, **FUNCIONALIDADE** e **AUTONOMIA**.

A competência envolve **CONHECIMENTOS**, **HABILIDADES** e **ATITUDES**. Os conhecimentos têm a ver com o saber. As habilidades se referem ao saber fazer, que por sua vez nos remete às habilidades básicas, habilidades específicas e habilidades de gestão. E as atitudes refletem o querer saber fazer.

A funcionalidade pode ser demonstrada e utilizada com ou sem o suporte da tecnologia assistiva. Pessoas com deficiência podem precisar valer-se de, por exemplo, cadeira de rodas, muletas, bengalas, andador, aparelho auditivo, computador, próteses, órteses. A autonomia está explicada na página 5.

2. Capacitação profissional

A capacitação profissional, que tem estreita relação com os fatores de empregabilidade acima explicados, não mais poderá ser tratada como uma mera preparação profissional. Não mais defendemos a idéia de simplesmente abrir vagas nas escolas profissionalizantes, para que um maior número de pessoas com deficiência possa profissionalizar-se. Esta forma de tratamento da questão da capacitação profissional se restringe à prática tradicional, ou seja, as ações se limitam a “encaixar” algumas pessoas com deficiência nos cursos existentes, sem modificá-los. Essa abordagem obedece ao **modelo médico da deficiência**, segundo o qual a pessoa com deficiência é vista como um problema a ser sanado, antes de ser inserida na sociedade. Essa abordagem segue o **paradigma da integração social**, ou seja, quem tem o problema da exclusão (segregação, rejeição) é a pessoa com deficiência, e não a sociedade.

Hoje defendemos uma capacitação profissional irrestrita, voltada à diversidade humana. Isso significa dizer que os cursos existentes e os cursos futuros deverão adaptar-se ao perfil do novo alunado, esse alunado que reflete a diversidade humana. Essa abordagem se inspira no **modelo social da deficiência**, segundo o qual é a sociedade que tem o problema da exclusão, é ela que causou as deficiências e é ela que deve eliminar todos os fatores incapacitantes e excludentes que estão nos sistemas sociais gerais. Essa abordagem segue o **paradigma da inclusão social**. Ou seja, é a sociedade que deve adequar-se às necessidades e habilidades das pessoas e não o inverso.

3. Barreiras à empregabilidade

As barreiras à empregabilidade das pessoas com deficiência estão espalhadas. Elas podem estar na própria pessoa com deficiência e nos seus familiares, bem como nos empregadores e potenciais colegas de trabalho. E podem estar no espaço urbano, nas

edificações e nos transportes, bem como nas metodologias, nos instrumentos, na comunicação e nos programas e políticas.

Barreiras na pessoa com deficiência: baixa escolaridade, baixa qualificação profissional, precária tecnologia assistiva e atitudes negativas que a própria pessoa com deficiência pode apresentar sobre si mesma, as outras pessoas, a sociedade etc. A solução para essas barreiras está na sensibilização, conscientização e informação.

Barreiras nos empregadores e colegas de trabalho: noções preconceituosas, estigmatizadas e estereotipadas, atitudes discriminatórias, desinformação e falta de informação. A solução para essas barreiras também está na sensibilização, conscientização e informação.

Barreiras na comunidade: transporte coletivo inacessível e obstáculos existentes nas edificações e no espaço urbano. A solução está nas adaptações desses recursos e no projeto dos futuros veículos, edifícios e espaços urbanos.

Barreiras na empresa: ambiente físico, metodologias e instrumentos, cuja solução está nas adaptações. São ainda barreiras as formas de comunicação, cuja solução está no aprendizado e na disponibilização de todas as formas de comunicação: oral, escrita, em braile, por língua de sinais, caracteres ampliados etc. E finalmente a barreira programática, presente em políticas, regimentos, normas, leis e outros dispositivos que procuram ordenar condutas, programas, serviços e atividades, sendo uma solução a revisão de todos os documentos de normatização.

V - Inclusão Empresarial de Pessoas Com Deficiência

Desde 1960, atuo como profissional nas questões ligadas a pessoas com deficiência. Pela ótica dessa experiência, vejo da seguinte forma o posicionamento da sociedade em relação às pessoas com deficiência: ele vem melhorando gradativamente, ao longo dos últimos sessenta anos, tomando como ponto de partida a segunda metade da década de 40.

1. Mudança de paradigma social

A dolorosa experiência dos soldados aliados (americanos, britânicos e franceses, entre outros), que sobreviveram, mas ficaram com graves seqüelas físicas, intelectuais, sensoriais e psiquiátricas em decorrência dos bombardeios da II Guerra Mundial, fez surgir uma nova ciência: a **reabilitação física** (também conhecida como a “terceira fase da medicina”, enquanto as duas primeiras fases são a prevenção e o tratamento, respectivamente). Nas décadas de 50, 60 e 70, as boas práticas de **reabilitação física** e de **reabilitação profissional** geraram o processo de **reintegração**, que logo foi renomeada **integração**.

O que era a **integração**? Era o processo de preparar e inserir pessoas com deficiência na sociedade, mas somente aquelas que fossem consideradas aptas para conviver numa sociedade cheia de barreiras arquitetônicas e atitudinais. Naquelas três décadas, surgiram os primeiros centros de reabilitação, as primeiras escolas especiais e as primeiras classes especiais, tudo no sentido de preparar pessoas com deficiência para serem inseridas na sociedade (principalmente, nas escolas comuns e empresas comuns). Essas **abordagens integradoras** continuaram sendo praticadas nas décadas seguintes.

Mas, a partir de 1980, houve uma grande **ruptura** na conceituação que a sociedade tinha a respeito das pessoas com deficiência e de como elas deveriam passar a fazer

parte da comunidade. Essa **ruptura de paradigma** foi provocada pelo conceito de **equiparação de oportunidades**, elaborado, disseminado e defendido contundentemente pelo movimento internacional em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, movimento esse que eclodiu em 1979 em várias partes do mundo, inclusive no Brasil. A “**equiparação de oportunidades**” significa tornar acessíveis para qualquer pessoa todos os sistemas gerais da sociedade, em contraposição à prática de construir **subsistemas separados** exclusivamente para pessoas com deficiência.

2. Incapacidade da sociedade

A sociedade tem sido incapaz de lidar adequadamente com os **desafios** apresentados por pessoas que têm deficiência e desejam fazer parte ativa em seus diversos sistemas sociais. Ao longo de séculos, ela não tem entendido que quase todos os seus elementos ambientais construídos funcionam como **barreiras** intransponíveis contra a **presença e o ir-e-vir** de, pelo menos, 10% da sua população.

Tais barreiras estão presentes nos espaços físicos, nos preconceitos, nas formas tradicionais de comunicação, nos métodos e técnicas, nos instrumentos e ferramentas e nas políticas públicas, legislação e programas que deveriam ser acessíveis a toda a população, portanto também para pessoas com deficiência. Para receber essas pessoas, a sociedade tem procurado com frequência ser “boazinha” para com elas (sendo paternalista, assistencialista, piedosa, caritativa) ao invés de eliminar todas as barreiras.

3. Inserção no mercado de trabalho

Assim como aconteceu na área da Educação, também houve no mercado de trabalho a prática de **abordagens integradoras** num primeiro momento e de **abordagens inclusivas** posteriormente.

A inserção no mercado de trabalho mediante abordagens integradoras consistiu em as empresas aceitarem somente as pessoas com deficiência que fossem consideradas aptas ou capazes de exercer funções, até enfrentando e contornando as barreiras ambientais e atitudinais existentes nos locais de trabalho.

Já a inserção mediante **práticas inclusivas** significa contratar pessoas com qualquer tipo de deficiência (profissionalmente qualificadas, é claro), dispondo-se a eliminar ou pelo menos reduzir as barreiras existentes na empresa contratante.

4. Estudos sobre inclusão empresarial

Existem muitos estudos e pesquisas que apontam a realidade vivida por pessoas com deficiência dentro e fora do mercado de trabalho, no Brasil. Alguns desses estudos constam dos livros citados no final deste artigo. Em termos gerais, podemos dizer que apenas 2% dos dez milhões de brasileiros com deficiência na faixa de idade economicamente ativa (de dezesseis a sessenta anos) estão inseridos no mercado de trabalho, com carteira assinada. Cerca de 10% desses dez milhões estão no mercado formal, sem carteira assinada. Cerca de 8% são empresários. E cerca de 30% desses mesmos dez milhões estão trabalhando na informalidade, exercendo ‘bicos’, pequenos negócios por conta própria sem registro, ambulantes, camelôs (marreteiros) e outros. Os restantes 50% estão desocupados, desempregados ou inativos. Esses percentuais são aproximações, resultantes de comparações tiradas de vários estudos e pesquisas disponíveis esparsamente.

5. Impacto econômico das pessoas com deficiência

Ao contrário de antigamente, quando as pessoas com deficiência eram tidas como “peso morto” para a sociedade ou, na melhor das hipóteses, uma “mão-de-obra barata”, hoje estas pessoas representam um impacto muito importante na economia de qualquer país. Isso se torna evidente ao se considerarem as pessoas com deficiência que estão trabalhando (os 2% com carteira assinada, os 10% sem carteira assinada, os 8% empresários e os 30% que trabalham no mercado informal). Podemos imaginar o impacto econômico adicional que haveria se os outros 50% viessem a trabalhar, em vez de continuarem desocupados.

Há mais de vinte anos, já foram devidamente pesquisados e comprovados os altos índices de produtividade, assiduidade, pontualidade, companheirismo, criatividade e segurança contra acidentes e doenças ocupacionais, apresentados por pessoas com deficiência em qualquer nível hierárquico e em qualquer área funcional.

Estudos realizados nos EUA indicavam, já na década de 80, que para cada dólar investido em reabilitação profissional de pessoas com deficiência houve um retorno de dez dólares para os centros de reabilitação operados com dinheiro público. Outras pesquisas indicavam, também na década de 80, um retorno de cerca de doze dólares para cada dólar investido por empresas na implementação de programa de gestão da diversidade para contratar pessoas com deficiência em seus quadros de pessoal. Esses retornos cresceram percentualmente, à medida que, no caso de empresas, foram introduzidas tecnologias assistivas para trabalhadores com deficiência e medidas de acessibilidade nos locais de trabalho, e, no caso de centros de reabilitação, foram incorporados conhecimentos técnico-científicos modernos e tecnologias de reabilitação.

Além disso, hoje boa parte das pessoas com deficiência e de seus familiares impacta a economia do Brasil na condição de consumidores, tanto de bens e serviços especificamente relacionados à deficiência como de bens e serviços comuns.

VI - Conceitos de Acessibilidade nas Empresas Inclusivas

acessibilidade. s.f. (do latim: *accessibilitate*) 1. Facilidade de acesso, de obtenção. 2. Facilidade no trato. – Moderno Dicionário da Língua Portuguesa – Michaelis 2000, p. 37.

acesso. s.m. (do latim: *accessu*) 1. Aproximação, chegada, entrada, admissão, alcance. 4. Passagem, trânsito. – Moderno Dicionário da Língua Portuguesa – Michaelis 2000, p. 37.

O termo “acessibilidade” começou a ser utilizado com muita freqüência nos últimos anos, em assuntos de reabilitação, saúde, educação, transporte, mercado de trabalho e ambientes físicos internos e externos. Historicamente, a origem do uso desse termo (para se referir à **condição de acesso arquitetônico das pessoas com deficiência**) está no surgimento dos serviços de reabilitação física e profissional, ocorrido no final da década de 40.

Na década de 50, com a prática da reintegração de adultos reabilitados, ocorrida na própria família, no mercado de trabalho e na comunidade em geral, profissionais de reabilitação constataavam que essa prática era dificultada e até impedida pela existência de barreiras físicas nos espaços urbanos, nos edifícios e residências e nos meios de transporte coletivo. Surgia assim a fase da **integração**, que duraria cerca de quarenta anos até ser substituída gradativamente pela fase da **inclusão**.

Na década de 60, algumas universidades americanas iniciaram as primeiras experiências de eliminação de barreiras arquitetônicas existentes em seus recintos: áreas externas, estacionamentos, salas de aula, laboratórios, bibliotecas, lanchonetes etc.

Na década de 70, graças ao surgimento do primeiro centro de vida independente do mundo (que ocorreu em 1972 na cidade de Berkeley, Califórnia, EUA), aumentaram a preocupação e os debates sobre a eliminação de barreiras arquitetônicas, bem como a operacionalização das soluções idealizadas.

Na década de 80, impulsionado pelo Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981), o segmento de pessoas com deficiência desenvolveu verdadeiras campanhas em âmbito mundial para alertar a sociedade a respeito das barreiras arquitetônicas e exigir não apenas a eliminação delas (por meio do desenho adaptável), como também a não-inserção de barreiras já nos projetos arquitetônicos (por meio do desenho acessível). No **desenho adaptável**, a preocupação está em adaptar os ambientes obstrutivos, portanto já existentes. No **desenho acessível**, a preocupação está em exigir que os arquitetos, engenheiros, urbanistas e desenhistas industriais não incorporem elementos obstrutivos nos projetos de construção de ambientes e utensílios. Tanto no desenho adaptável como no acessível, o beneficiado específico é a pessoa com deficiência.

Na década de 90, começou a ficar cada vez claro que a acessibilidade deverá seguir o paradigma do **desenho universal**, segundo o qual os ambientes, os meios de transporte e os utensílios devem ser projetados para todos (portanto, não apenas para pessoas com deficiência). E, com o advento do paradigma da inclusão e do conceito de que a diversidade humana deve ser acolhida e valorizada em todos os setores sociais comuns, hoje entendemos que a acessibilidade não mais se restringe ao aspecto arquitetônico, pois existem barreiras de vários tipos também em outros contextos que não o do ambiente arquitetônico.

Podemos, por exemplo, dizer que uma empresa inclusiva é aquela que está implementando gradativamente as medidas de acessibilidade nos seis contextos apresentados mais adiante.

Assim, os SEIS TIPOS DE ACESSIBILIDADE NAS EMPRESAS INCLUSIVAS deverão existir também em todos os outros ambientes internos e externos, onde **qualquer pessoa**, com ou sem deficiência, tem o direito de circular. Suas respectivas características, hoje obrigatórias por lei e/ou por consequência do paradigma da inclusão, são as seguintes, no caso das empresas inclusivas:

acessibilidade arquitetônica: sem barreiras ambientais físicas, no interior e no entorno dos escritórios e fábricas e nos meios de transporte coletivo utilizados pelas empresas para seus funcionários;

acessibilidade comunicacional: sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, *notebook* e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital);

acessibilidade metodológica: sem barreiras nos métodos e técnicas de trabalho (métodos e técnicas de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos, execução de tarefas, ergonomia, novo conceito de fluxograma, empoderamento etc.);

acessibilidade instrumental: sem barreiras nos instrumentos e utensílios de trabalho (ferramentas, máquinas, equipamentos, lápis, caneta, teclado de computador etc.);

acessibilidade programática: sem barreiras invisíveis embutidas em políticas (leis, decretos, portarias, resoluções, ordens de serviço, regulamentos etc.);

acessibilidade atitudinal: sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, como resultado de programas e práticas de sensibilização e de conscientização dos trabalhadores em geral e da convivência na diversidade humana nos locais de trabalho.

Observação:

A **acessibilidade tecnológica** não constitui um outro tipo de acessibilidade, e sim o aspecto tecnológico que permeia as acessibilidades acima, com exceção da atitudinal.

Referências

BATISTA, C. *et al.* **Educação profissional e colocação no trabalho:** Uma nova proposta de trabalho junto à pessoa portadora de deficiência. Brasília: Federação Nacional das Apaes, 1997.

CLEMENTE, C.A. *et al.* **Trabalho e inclusão social de portadores de deficiência.** Osasco: Peres, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar:** eis a questão – explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997, p.147.

MARTINS, I. G.S. Discriminação às avessas. In: **Exame** São Paulo, n.60, 3/1/1996, p.106.

ROGERS, C. R. **Sobre o poder pessoal.** Traduzido de: Carl Rogers on Personal Power. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SASSAKI, R. K. A inclusão precisa sair do papel. Texto para a **Revista Autonomia**, maio de 2004, disponível no *site* da Rede entre Amigos: www.entreamigos.com.br/Semimagem/textos/xdocinter/xnormas.htm

_____. A inclusão no mercado de trabalho. In: **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** 6.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005, p.57-96.

_____. Educação profissional e emprego de pessoas com deficiência mental pelo paradigma da inclusão. In: **Apae-DF. Trabalho e deficiência mental:** perspectivas atuais. Brasília: Apae-DF, 2003.

_____. Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. São Paulo, **Revista Nacional de Reabilitação**, ano VI, n.32, maio/jun. 2003, p.4-7.

_____. **Responsabilidade social das empresas inclusivas.** II Seminário sobre Empregabilidade de Pessoas Portadoras de Deficiência e Reabilitadas. Fortaleza – CE, 27 jun. 2003.

_____. **Novos paradigmas de Inclusão da Pessoa com Deficiência na Educação Básica e no Mercado de Trabalho.** Secretaria do Trabalho e Empreendedorismo do Estado do Ceará. Fortaleza – CE, 27 jun. 2003.

_____. **Empregabilidade e capacitação profissional:** experiências no Paraná e em Goiás. Seminário “Empregabilidade da Pessoa com Deficiência: Obstáculos e Oportunidades”. Recife – PE: 18/20 jun. 2003.

_____. **Da exclusão à inclusão:** um caminho difícil, mas possível. II Fórum Estadual sobre a Inclusão do Portador de Necessidades Especiais no Mercado de Trabalho. Campina Grande – PB, 22/23 maio 2003.

_____. **O novo poder:** seu impacto nas entidades assistenciais. São Paulo, 1995.

Enriquecimento Escolar em Salas de Aula Regular e de Recursos para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação: uma perspectiva inclusiva

Angela Virgolim¹

Pais, professores e leigos têm erroneamente acreditado que o grupo de crianças e jovens com altas habilidades/ superdotação apresentam características semelhantes e um desenvolvimento cognitivo e afetivo homogêneos. Uma percepção comum é que a administração de testes formais que permitam estabelecer o QI do indivíduo irá fornecer, de forma inequívoca, evidências da superdotação, separando aqueles “realmente superdotados” dos que não o são. Essa dicotomia acaba por favorecer as noções de elitismo, propagando a idéia errônea de que a superdotação é um fenômeno raro, ocorrendo em alguns poucos indivíduos e em apenas algumas classes sociais. Percepções errôneas como essas têm sido extensivamente combatidas pelos modernos teóricos que estudam o tema (por exemplo, GARDNER, KORNHABER & WAKE, 1998; RENZULLI, 2006; TANNENBAUM, 2000).

Vários autores (CLARK, 1992; FELDTHUSEN, 1994; RICHERT, 1997; RENZULLI, 1978, entre outros) concordam que a superdotação emerge da interação entre o potencial inato (incluindo fatores cognitivos e não-intelectivos), e a experiência, estilos de aprendizagem e os interesses únicos do estudante. Essa interação determinará a extensão na qual os talentos poderão evoluir para a criatividade, produtividade e *expertise* no adulto. Nesse sentido, Renzulli (2006), Feldthusen, Asher e Hoover (1984) e Richert (1987) argumentam a favor de se colocar menos ênfase na questão de ser-ou-não-ser superdotado, o que leva a uma desnecessária rotulação de alunos, e de se concentrar mais esforços na formulação de programas específicos para atender às necessidades dos jovens com maior potencial entre os diferentes extratos sócio-econômicos e culturais.

Neste artigo vamos tratar, inicialmente, de alguns aspectos que afetam diretamente os programas de enriquecimento, como o entendimento que temos do conceito de superdotação. Essa introdução torna-se necessária, à medida que se percebe que a diferenciação do ensino, seja ela fornecida na sala de aula regular, seja na sala de recursos, dependerá em larga escala da filosofia adotada nesse programa e dos talentos que queremos estimular. Com isso em mente, focalizaremos em mais profundidade o Modelo de Enriquecimento Escolar de Renzulli, que tem se mostrado efetivo para o provimento das necessidades cognitivas e afetivas do aluno com altas habilidades/ superdotação em ambientes de escola inclusivos.

O que entendemos por altas habilidades/superdotação?

Joseph Renzulli, em sua Teoria dos Três Anéis (RENZULLI & REIS, 1997), concebe a superdotação como a confluência entre altas habilidades, criatividade e envolvimento com a

¹ PhD em Psicologia Educacional/University of Connecticut/EUA; Mestre em Psicologia/UnB; Professora Adjunta do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento/UnB.

tarefa. Renzulli observa que alunos que possuem habilidade bem acima da média (mas não necessariamente muito superior) e que demonstram um alto nível de energia e envolvimento com a atividade, desenvolvendo-a de forma criativa, são as pessoas que têm mais probabilidade de exibir comportamentos de superdotação. Este autor postula que tais comportamentos podem ser desenvolvidos em certas pessoas em alguns momentos de sua vida, e não em todas as pessoas e em todos os momentos – o que implica uma visão bem situacional da superdotação. Assim, uma criança pode mostrar seu conhecimento adquirido em um dado momento de sua vida escolar – por exemplo, lendo precocemente, ou mostrando um interesse aprofundado por uma disciplina em particular – e não demonstrar o mesmo interesse ou habilidades em momentos posteriores. Dessa forma, para Renzulli, a superdotação não é um conceito estático (isto é, tem-se ou não se tem), e sim um conceito dinâmico – ou seja, algumas pessoas podem apresentar um comportamento de superdotação em algumas situações de aprendizagem/desempenho, mas não em todas as situações.

Essa concepção deixa bem claro que as altas habilidades/ superdotação envolvem aspectos tanto cognitivos quanto de personalidade do indivíduo, sendo, dessa maneira, impossível de ser totalmente apreendida apenas pela noção de QI. Deriva-se dessa concepção o entendimento de que a superdotação encaixa-se em uma perspectiva desenvolvimental, em que os talentos emergem à medida em que as diferentes habilidades (latentes ou manifestas) de uma pessoa são reconhecidas e apresentadas, de forma criativa, em situações em que o indivíduo percebe-se motivado a desenvolver suas capacidades em altos níveis. É nesse contexto que Renzulli (1978, 2006) defende a idéia de que não devemos rotular o aluno como sendo ou não sendo superdotado, mas tentarmos entender que as altas habilidades aparecem em um *continuum* de habilidades. Nesse sentido, são características que existem em todos os seres humanos, mas diferindo em níveis, intensidades e graus de complexidade em cada um.

Assim sendo, passamos a entender que, nessa equação, as altas habilidades/ superdotação resultam diretamente do grau em que uma determinada habilidade é apreendida, interiorizada e expressa; do grau de motivação que o indivíduo revela ao desempenhar tarefas específicas; e do grau de originalidade que suas idéias podem trazer ao campo. Torna-se, portanto, tarefa da escola estimular em todos seus alunos o desenvolvimento e a expressão do talento criador e da inteligência, e não só naqueles que possuem um alto QI, ou que tiram as melhores notas no contexto acadêmico; desenvolver comportamentos superdotados em todos aqueles que têm potencial; nutrir o potencial da criança, rotulando o serviço, e não o aluno; desenvolver uma grande variedade de alternativas ou opções para atender às necessidades de todos os estudantes (TREFFINGER & RENZULLI, 1986). Essa noção tem um impacto direto para a sala de aula regular, estabelecendo sua responsabilidade em desenvolver um currículo adequado e inclusivo, que atinja todos os alunos, até mesmo os que apresentam altas habilidades/superdotação.

Enriquecimento escolar na sala de aula regular e de recursos

Esforços têm sido feitos, no Brasil, para eliminar barreiras que limitem a aprendizagem e a participação de alunos no sistema escolar regular (GUIJARRO, 2005), assim como assegurar a igualdade de oportunidades e o fornecimento de uma educação que atenda cada aluno em suas necessidades especiais.

No caso dos superdotados, o que se observa é um distanciamento entre o que ocorre no ensino regular e no ensino especializado. Os professores não sabem, muitas vezes, que o aluno frequenta a sala de recursos (FLEITH & VIRGOLIM, 1999); e, quando sabem, entendem que a responsabilidade em desenvolver um currículo adequado às suas necessidades é do professor da sala de recursos, e não dele. Conforme pontuam Renzulli e Reis (1986), é ilógico assumir que esses alunos são capazes de demonstrar comportamentos de superdotação apenas nas poucas horas por semana em que eles participam de um programa especial. Além disso, inúmeras atividades que são indicadas para alunos dos programas especializados poderiam beneficiar também outros alunos, sejam eles os que fazem muito esforço para aprender, ou os que podem chegar aos planos mais elevados de realização acadêmica e criativa (RENZULLI, 2006). Dessa forma, um programa inclusivo para alunos com altas habilidades deveria ser integrado a atividades para os alunos regulares, sempre que possível.

Um dos programas bem-sucedidos no exterior, que contempla essa possibilidade, é o **Modelo de Enriquecimento Escolar** (*The Schoolwide Enrichment Model – SEM*), resultante do trabalho pioneiro do Dr. Joseph Renzulli, em meados da década de 70, validado por mais de vinte anos de pesquisas empíricas (RENZULLI & REIS, 2000). Esse Modelo se encontra ancorado em três pilares: (a) O Modelo dos Três Anéis, que basicamente fornece os pressupostos filosóficos utilizados pelo SEM; (b) o Modelo de Identificação das Portas Giratórias (RDIM), que fornece os princípios para a identificação e formação de um *Pool de Talentos*; e o Modelo Triádico de Enriquecimento, que implementa as atividades de Enriquecimento para todos os alunos no contexto escolar. Neste texto vamos focalizar o Modelo Triádico de Enriquecimento e descrever seus componentes que favorecem uma educação inclusiva e flexível para todos os alunos em sala de aula.²

O Modelo Triádico de Enriquecimento

O Modelo Triádico de Enriquecimento (RENZULLI & REIS, 1986, 1997) está baseado em quatro princípios básicos: (a) fornecer vários tipos e níveis de enriquecimento a uma parcela maior da população, além dos tradicionais 3 a 5% que geralmente são apontados pelos testes de QI; (b) integrar o programa especial com a sala de aula regular e desenvolver uma relação cooperativa, não-competitiva, entre todos os professores; (c) minimizar a preocupação com o elitismo e as atitudes negativas que freqüentemente são expressas em relação aos alunos que participam de programas especiais para superdotados; (d) aperfeiçoar a extensão e a qualidade do enriquecimento para todos os alunos e promover uma *radiação da excelência* por todo o ambiente escolar.

Uma das grandes vantagens desse modelo é a flexibilidade, pois toda inovação que possa resultar em uma melhor forma de identificar e trabalhar com alunos com altas habilidades é encorajada. A forma mais efetiva de se implementar o modelo em sala de aula regular requer a formação de um grupo multidisciplinar para um trabalho de equipe. Esse grupo pode ser composto pelos professores, tanto do ensino regular quanto do es-

² Para os dois aspectos anteriores do modelo (os pressupostos filosóficos e os princípios de identificação) recomenda-se a leitura do artigo de Virgolim, A.M.R. (1998). Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo de Joseph Renzulli. *Cadernos de Psicologia*, 4, (1), 97-111.

pecializado e do itinerante, o diretor e outros membros da escola, pais, pessoas da comunidade, o coordenador do programa, consultores e especialistas que queiram se envolver no projeto. A formação da equipe é importante para se estabelecer a responsabilidade de todos diante do programa de enriquecimento, descentralizando essa responsabilidade apenas da sala de recursos e propiciando que a inclusão do aluno na escola regular se torne uma realidade.

Assim, recomenda-se que as atividades de enriquecimento se iniciem na sala de aula regular, onde potencialmente todos os alunos são considerados membros do programa. Nessa concepção, não se utiliza rótulos estanques que estabelecem alguns alunos como sendo “verdadeiramente superdotados” e outros como tendo uma superdotação média ou não tendo nenhuma. Como já foi remarcado, um aluno pode demonstrar comportamentos de superdotação em um momento e não em outro e por isso mesmo, deve ter a oportunidade de ir à **sala de recursos** e vir dela e participar do programa quando for necessário.

Antes de iniciar as atividades de enriquecimento, os alunos identificados para a sala de recursos recebem dois tipos de Enriquecimento Geral, que podem ser estendidos também a outros alunos, a critério da escola: (1) verificação dos interesses e estilo de aprendizagem do aluno; (2) compactação do currículo.

1- Verificação dos interesses e estilo de aprendizagem do aluno.

(a) **Interesses.** Uma grande diferenciação que se faz entre o ensino regular e o especializado é o fato de que, no ensino regular, em geral o aluno não tem a liberdade de escolher o tópico que quer estudar; de estabelecer o ritmo da sua aprendizagem; de propor seus próprios problemas e determinar a maneira como quer resolvê-los; e de poder fazer escolhas significativas com relação ao currículo. Já no ensino especializado, essa liberdade é parte da metodologia, pois os alunos devem escolher seus tópicos de interesse e ter oportunidade de trabalhar suas áreas fortes. Para isso, é necessário que o professor tenha em mãos instrumentos que o permitam delinear os interesses do aluno, tanto gerais quanto específicos, e refinar esses interesses em tópicos suficientemente claros, que possam ser investigados e pesquisados. Renzulli sugere a aplicação do Levantamento de Interesses (RENZULLI, 1977, 1997)³, que consiste em um questionário de trinta itens, com o propósito de ajudar o aluno a explorar suas áreas individuais de interesse. Apresentam-se a seguir exemplos de algumas atividades deste instrumento.

- Imagine que uma máquina do tempo tenha sido inventada para permitir que pessoas famosas do passado viajassem através do tempo. Se você pudesse convidar algumas dessas pessoas para visitar sua escola, quem você convidaria?
- Imagine que você será levado para uma estação espacial no seu próximo ano escolar. Você terá permissão para levar algumas coisas pessoais para ajudá-lo a passar seu tempo livre (por exemplo, livros, jogos, filmes, passatempos, projetos). Faça uma lista das coisas que você levaria.
- Imagine que você pudesse passar uma semana acompanhando qualquer pessoa da sua escolha para investigar um pouco mais a profissão que você gostaria de ter no futuro. Liste as profissões das pessoas que você selecionaria.

3 The Interest-a-Lyser. Instrumento traduzido e adaptado por Virgolin, não publicado.

Esse instrumento permite mais comunicação entre professores e alunos e entre grupos homogêneos de alunos com interesses similares e que talvez gostassem de desenvolver esses tópicos em níveis mais avançados. A tarefa posterior do professor é afunilar esses interesses, buscando tópicos específicos no campo de interesse que possam ser pesquisados em profundidade.

(b) **Verificação do Estilo de Aprendizagem.** Cada aluno demonstra uma forma específica com que gostaria de aprender ou de ser ensinado em sala de aula. Nesse sentido, enquanto alguns alunos preferem estudar ouvindo música, outros preferem o mais completo silêncio, e ainda outros, um estilo específico de música; alguns gostam de estudar deitados, e outros sentados à escrivaninha; e alguns gostam de ouvir palestras e uma aula teórica, enquanto outros preferem aprender por meio de jogos. Um dos instrumentos desenvolvidos para se ter acesso aos diferentes estilos de aprendizagem dentro de sala de aula é o *Inventário de Estilos de Aprendizagem* (RENZULLI & SMITH, 1978)⁴, que tem como objetivo ajudar o professor a planejar suas aulas, levando em conta os diferentes estilos de aprendizagem de seus alunos. O instrumento consiste em uma série de itens que descrevem vários tipos de atividades de aprendizagem, e ao quanto os alunos gostariam, em uma escala de 0 (detesto) a 4 (adoro), de participar destas atividades. Exemplo de algumas atividades desse instrumento:

- ter a ajuda de um amigo para aprender uma matéria difícil de entender;
- trabalhar com outros alunos em um projeto, com pouca ajuda do professor;
- tomar notas à medida que o professor fala para a classe;
- aprender sobre profissões representando o papel de um chefe e entrevistar outros alunos que estão representando o papel de candidatos ao trabalho;
- trabalhar individualmente para obter informação sobre um tópico de seu interesse.

Os itens nesse instrumento permitem identificar nove estratégias instrucionais mais preferidas pelos alunos ao entrar em contato com o currículo ou demonstrar seus interesses em sala de aula: projetos; atividades para decorar e recitar; ensino pelo colega; discussão; jogos pedagógicos; estudo independente; instrução programada; palestras; e dramatização. Da mesma forma, o professor é solicitado a responder ao mesmo instrumento, mas apontando a frequência com que as atividades ocorrem em sala de aula, e suas respostas são comparadas às dos alunos. Assim, o perfil que resulta desse procedimento permite comparar as preferências de aprendizagem dos alunos com o estilo de ensinar do professor, dando uma visão mais acurada do que ocorre na sala de aula. Pesquisas têm demonstrado que a combinação entre os estilos de aprender dos alunos e os de ensinar do professor não apenas produzem uma melhoria da aprendizagem do aluno, mas também uma atitude mais positiva com relação à escola (RENZULLI & REIS, 1986).

O levantamento de interesses, habilidades e dos estilos de aprendizagem do aluno também podem ser apreendidos por meio de outro instrumento, de simples adaptação e aplicação, o *Portfolio do Talento Total*⁵ (RENZULLI & REIS, 1997). Esse instrumento pode ser utilizado para se obter informação sobre as áreas fortes dos alunos, nível de desempenho em áreas de aptidão, interesses gerais e específicos do estudante no contexto escolar e fora dele, além das formas individuais de aprender e mostrar o que aprendeu.

4 *Learning Styles Inventory*. Instrumento traduzido e adaptado por Virgolim, não publicado.

5 *Total Talent Portfolio*. Instrumento traduzido e adaptado por Virgolim, não publicado.

2- Compactação do currículo

Uma segunda forma de Enriquecimento Geral se refere à possibilidade de compactar o currículo regular às necessidades especiais de alunos acima da média, eliminando a necessidade de repetição de conteúdo já assimilado. A compactação de currículo tem como objetivos: (a) criar um ambiente de aprendizagem mais desafiador às capacidades do aluno; (b) garantir a proficiência no currículo básico; e (c) ganhar tempo para ser aplicado em atividades de enriquecimento e aceleração (REIS, BURNS, & RENZULLI, 1992; RENZULLI & REIS, 1986). Observa-se nos livros didáticos uma grande quantidade de exercícios de fixação e memorização para o reforço da aprendizagem, o que, embora útil para o aluno médio, mostra-se desnecessário ao aluno com altas habilidades que já dominou o conteúdo e anseia pelo avanço do aprendizado. Se a sala de aula regular e a sala de recursos forem no mesmo local, o aluno pode deixar a sala de aula regular nos momentos de fixação de material para participar de atividades de enriquecimento, retornando à sala de aula sem perder o conteúdo. O professor da sala regular pode também liberar o aluno para atividades na biblioteca ou no campo; pode permitir que o aluno assista algumas aulas em turmas mais avançadas; pode ter uma “caixa surpresa” em sala de aula, com atividades interessantes para o aluno realizar quando já tiver terminado suas lições.

Dois procedimentos são essenciais para a compactação do currículo: (1) um cuidadoso diagnóstico da situação; e (2) completo conhecimento do conteúdo e dos objetivos da unidade de instrução. O professor deve identificar a área do currículo que o aluno já dominou e suas áreas fortes, geralmente observadas quando o aluno termina rapidamente uma tarefa com pouco ou com nenhum erro, e quando demonstra insatisfação, tédio ou desânimo com o ensino, desperdiçando o seu tempo em sala de aula para sonhar acordado ou fazer bagunça. Em seguida, o professor deve aplicar atividades ou pré-testes para assegurar-se de que o aluno tem completo domínio do tema ou conteúdo e se atende aos objetivos daquela unidade. Na maioria dos casos, as provas e avaliações utilizadas ao término do bimestre ou semestre servem como pré-teste. Uma vez documentada a área em que o aluno já domina, o professor indica as atividades que podem ser eliminadas do currículo ou aceleradas para se adaptar ao ritmo próprio do aluno. E, por fim, o professor explora as diversas formas de aceleração ou enriquecimento que ele poderia providenciar ainda na sala de aula regular. Por exemplo, se várias unidades curriculares de matemática foram compactadas, o professor deve decidir se o aluno pode ser acelerado para outra série, ou se poderá ser beneficiado por um aprofundamento do conteúdo na matéria, ou mesmo se deve dedicar o tempo extra a outra disciplina ou tópico de interesse. A filosofia do programa, os recursos viabilizados, as considerações práticas, tais como restrições da escola à aceleração, e a maturidade do aluno para assumir tarefas específicas de outra série devem subsidiar tais decisões.

É importante notar que os alunos devem participar dessas decisões e entenderem que, ao darem o melhor de si em uma disciplina, poderão ter mais tempo para trabalhar em outro tópico do seu interesse. Nesse sentido, alunos que tradicionalmente demonstram desinteresse com o ensino, tiram notas ruins ou deixam de assistir às aulas, passam a ter maior interesse em dominar o conteúdo e a demonstrar o que sabem.

O Enriquecimento do tipo I, II e III

Um dos maiores objetivos de se desenvolver atividades de enriquecimento para nossos jovens alunos é o de encorajá-los a participar de atividades investigativas que

resultarão no desenvolvimento de um produto criativo. A produtividade criativa pressupõe uma contribuição original que vai além das informações contidas tradicionalmente nas enciclopédias ou nas meras pesquisas que, em geral, o aluno é estimulado a fazer na escola, e que acabam por ser apenas uma coletânea de fatos que se extraiu daqui ou dali. Para estimular os alunos a desenvolverem habilidades que os permitam ser produtores de conhecimento, mais do que simplesmente consumidores, três tipos de enriquecimento foram planejados para os contextos tanto do ensino regular quanto do especializado. É decisão da escola optar ou não pela sua implementação no ensino regular.

O Enriquecimento Escolar do Tipo I se inicia na sala de aula regular e implica atividades destinadas a todos os alunos da escola. Seu principal objetivo é o de expor os alunos a uma grande variedade de disciplinas, tópicos, pessoas, lugares, eventos, ocupações e passatempos que normalmente não fazem parte do currículo da escola regular. Esse tipo de enriquecimento pode ser desenvolvido por uma ampla variedade de procedimentos, tais como palestrantes convidados, excursões, demonstrações, desenvolvimento de centros de interesse e uso de diferentes e variados materiais audiovisuais. É objetivo das atividades do Tipo I que o aluno tome conhecimento do modo como determinadas áreas são desenvolvidas, exploradas ou pesquisadas na vida real, o grau de envolvimento que se demanda do profissional no campo, as questões, problemas e particularidades da área etc. Toda a equipe de Enriquecimento deve tomar parte dessas atividades, podendo ser convidados os pais, professores, professores-itinerantes, diretores e mesmo outros alunos de outras salas ou séries, que se encarregam de organizar as atividades a serem desenvolvidas como Tipo I. Essa abordagem tem três importantes objetivos: (1) dar oportunidade a todos os alunos de participar de alguma experiência de enriquecimento curricular que seja de seu real interesse; (2) enriquecer a vida dos alunos com experiências que usualmente não fazem parte do currículo da escola regular; e (3) estimular novos interesses que possam levar o aluno a aprofundá-los em atividades criativas e produtivas posteriores (Tipo III). Por meio dessa abordagem, evidencia-se a aplicação de certas atividades para todos os alunos, e não só para aqueles identificados como superdotados, diminuindo a noção de elitismo que se agrega aos programas especiais para alunos com altas habilidades. Além disso, possibilita-se mais integração entre o programa regular e o programa de enriquecimento, com a participação de toda a Equipe de Enriquecimento; e, como resultado, a escola se torna potencialmente um lugar inclusivo e mais estimulante e para todos. Além disso, as experiências de Tipo I representam um convite para que os alunos se engajem em níveis mais avançados de interesse em tópicos ou áreas de estudo, que podem ser usados para atividades que envolvam mais criatividade, investigação e pesquisa. Atingindo esse estágio, o aluno então passa a desenvolver recursos (Tipo II) que serão necessários para o desenvolvimento de atividades de enriquecimento do Tipo III.

O Enriquecimento Escolar do Tipo II também pode ser aplicado aos contextos de sala de aula regular e de recursos; e consiste de técnicas, materiais instrucionais e métodos designados a três grandes áreas, para se promover: (a) desenvolvimento dos processos de pensamento de nível superior; (b) habilidades específicas de como conduzir pesquisas e utilizar referências; e (c) processos relacionados ao desenvolvimento pessoal, afetivo e social do aluno. Nesse tipo de Enriquecimento, o estudante é encorajado, primeiro, a dominar as ferramentas de que vai precisar para desenvolver atividades de Enriquecimento do Tipo III, dependendo do tipo de projeto do seu interesse; segundo, a utilizar seus conhe-

cimentos para desenvolver com aproveitamento e produtividade as atividades de seu real interesse. Assim, o estudante que se interessou por fósseis, após uma atividade de Tipo I, pode se engajar em leituras mais avançadas ou aprofundadas sobre paleontologia; compilar, planejar e executar atividades como um cientista dessa área; e aprender mais sobre os métodos de pesquisa característicos desse campo do conhecimento. Esse processo é resultante dos interesses específicos do aluno com o tópico a ser pesquisado e, portanto, deve ser ensinado em conexão com a atividade de Tipo III escolhida.

As atividades de enriquecimento de Tipo II têm como objetivo: (1) desenvolver nos alunos as habilidades gerais de pensamento crítico, resolução de problemas e pensamento criativo; (2) desenvolver os processos afetivos, sociais e morais, tais como sentir, apreciar, valorizar, respeitar; (3) desenvolver uma grande variedade de aprendizagens específicas de “como fazer”, tais como tomar notas, entrevistar, classificar e analisar dados, tirar conclusões etc., necessárias ao processo científico; (4) desenvolver habilidades avançadas para a aprendizagem de materiais de referência, tais como resumos, catálogos, registros, guias, programas de computador, internet etc.; e (5) desenvolver habilidades de comunicação escrita, oral e visual, a fim de que a produção do aluno tenha mais impacto sobre determinadas audiências.

As atividades de **Enriquecimento do Tipo III** são planejadas para o aluno que demonstra um grande interesse em estudar com mais profundidade uma área do conhecimento; que esteja pronto para dedicar grande parte do seu tempo à aquisição de um conteúdo mais avançado; e que queira participar de um processo de treinamento mais complexo, no qual assume o papel de aprendiz em primeira-mão. Quatro pontos principais caracterizam as atividades de enriquecimento Tipo III: 1) é uma aprendizagem personalizada, para cada aluno, por meio do “fazer”; 2) é aplicada a propósitos reais e à produção de um produto real para uma audiência real; 3) o papel do aluno desloca-se de *aprendiz da lição* para o de *aprendiz em primeira-mão*; 4) propõe-se à síntese e à aplicação de conteúdo, processo de grande envolvimento pessoal.

Assim sendo, entre as metas das atividades de Enriquecimento de Tipo III, destacam-se a oportunidade para que o aluno possa: (1) aplicar seus interesses, conhecimentos, idéias criativas e motivação em um problema ou área de estudo de sua escolha; (2) adquirir um conhecimento avançado a respeito do conteúdo e metodologia próprios a uma disciplina, área de expressão artística ou estudos interdisciplinares em particular; (3) desenvolver produtos autênticos, com o objetivo de produzir determinado impacto em uma audiência pré-selecionada; (4) desenvolver habilidades de planejamento, organização, utilização de recursos, gerenciamento de tempo, tomada de decisões e auto-avaliação; e (5) desenvolver motivação/envolvimento com a tarefa, autoconfiança e sentimentos de realização criativa, e habilidade de interagir efetivamente com outros alunos, professores e pessoas com graus avançados de interesse e conhecimento em uma área comum de envolvimento.

Nesse ponto, é interessante pontuar que o professor não necessita ser um *expert* em todas as áreas para ajudar o aluno quanto aos aspectos metodológicos dos diversos campos de estudo nos quais eles têm interesse. A responsabilidade maior do professor reside em quatro aspectos (RENZULLI & REIS, 1986, p. 256): (a) saber da existência de livros de metodologia científica nos vários campos de conhecimento; (b) saber onde tais livros podem ser localizados e como obtê-los para os alunos; (c) disponibilizar tempo e esforço

necessários para ajudá-los a obter esses materiais que, comumente, não se encontram no ambiente escolar; (d) prover ou obter a assistência necessária para interpretar material de nível avançado que poderia ser de difícil entendimento para o jovem ou criança.

Além disso, é papel do professor avaliar o tipo de produto desenvolvido pelo projeto do Tipo III, o que pode ser feito objetivamente, por meio de instrumentos especialmente delineados para a tarefa ou de um grupo de juízes (pessoas da comunidade escolar, pais, tutores etc.), que decidirá se os objetivos da pesquisa foram atingidos. Dessa forma, o professor pode planejar os passos seguintes, que pode ser dar ou não continuidade às atividades do aluno na sala de recursos em um novo projeto.

É importante ressaltar que a ênfase dada às experiências de tipo III muda da aprendizagem sobre determinado tópico para a aprendizagem do como se obtém, categoriza, analisa e avalia a informação em determinados campos; e envolve o uso de métodos autênticos de pesquisa em um determinado campo de estudo. Dessa forma, o estudante pode ultrapassar o tradicional papel de reprodutor do conhecimento para assumir o papel de investigador em primeira-mão, absorvendo paulatinamente o papel de agentes de mudança, com impacto no **mundo** que os rodeia. Renzulli e seus colaboradores (RENZULLI 1997, 2004; RENZULLI & REIS, 1997; RENZULLI & SMITH, 1978; STARKO, BURNS & SCHACK, 1986) têm assinalado repetidamente que a criatividade produtiva deve ser desenvolvida em sala de aula regular, em todos os alunos; que deve ser uma aprendizagem independente e engajada no *modus operandi* dos verdadeiros criadores da humanidade; e, dessa forma, poder contribuir para o encorajamento e o desenvolvimento da criatividade produtiva daqueles que possivelmente ganharão, no século XXI, papéis de destaque.

Equidade *versus* excelência na educação inclusiva

VanTassel-Baska (1998), no capítulo de fechamento do seu livro “Excelência na educação dos aprendizes superdotados e talentosos”, faz importantes considerações sobre a questão de se atingir a excelência sem perder a equidade. Como toda percepção estereotipada, a excelência para todos implica, erroneamente, os mesmos padrões, o mesmo currículo e as mesmas ênfases instrucionais, deixando de reconhecer diferenças individuais no processo de aprendizagem. A verdadeira equidade não nega a oportunidade para todos de se buscar a excelência nos níveis e nas áreas mais eficazes para o aprendiz. Assim, é importante reconhecer que: (a) todos os alunos iniciam-se na aventura da aprendizagem em níveis diferentes, a depender de suas experiências, habilidades e competências adquiridas previamente; (b) oferecer o mesmo currículo e a mesma instrução a todos os alunos é negar a existência de que diferenças individuais existem e importam nessa aventura de aprender; (c) a excelência deveria ser promovida em todas as áreas da aprendizagem, em diferentes níveis, baseada no domínio que o aluno tenha da área; (d) a equidade está presente quando todos os alunos têm igual acesso a oportunidades em potencial, baseada em padrões razoáveis de competência; (e) a falta de equidade está diretamente ligada às limitações de recursos e às políticas públicas para a área; assim, não há equidade quando os recursos para a área de superdotação não têm alguma paridade com os recursos destinados às outras áreas da educação especializada; (f) abarcar a excelência no sentido educacional significa que as escolas estão dispostas a promover o desenvolvimento do talento para todos os aprendizes naquele contexto. O conhecimento sobre o que aprendizes

precoces são capazes de fazer em determinados estágios do conhecimento fornece uma base importante para se elevarem os padrões de excelência também para outros alunos, de forma que a máxima competência, e não a mínima, se torne a meta do desempenho exigido na escola; e (g) equidade e excelência devem ser percebidas como opostos necessários num mesmo *continuum* da perspectiva filosófica que deve nortear o programa, a fim de se criarem escolas mais efetivas.

No prefácio de seu livro “Escolas para o desenvolvimento do talento: Um plano prático para o aperfeiçoamento da escola total”, Renzulli (1994), assinala que *cada um* tem um importante papel no aperfeiçoamento da sociedade; e que esse papel pode ser desenvolvido se fornecermos a todos os alunos as oportunidades, os recursos e o encorajamento necessários para aspirar ao mais alto grau, humanamente possível, de desenvolvimento do talento. Uma vida recompensadora é função direta do uso que fazemos dos potenciais dos indivíduos de uma forma produtiva e criativa. Sendo assim, alunos se tornam mais estimulados e engajados na escola, quando estão efetivamente aprendendo; os pais encontram novas oportunidades para se engajarem em vários aspectos da aprendizagem dos filhos; os professores passam a encontrar e a usar uma variedade de recursos que antes não tinham espaço na sala de aula; e administradores começam a tomar decisões administrativas e políticas que afetam todo o ambiente escolar. Teremos assim, ao final, uma equipe multidisciplinar e unida em prol da promoção do alto desempenho e das oportunidades de desenvolvimento do potencial de todos os alunos. Esse é o objetivo para o qual vale a pena lutar.

Referências

- CLARK, B. **Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school.** New York: Macmillan Publishing Company, 1992.
- FELDHUSEN, J. F. Talented Identification and Development in Education (TIDE). **Gifted Education International**, 10 (1), 10-15, 1994
- FELDHUSEN, J.F.; ASHER, J.W.; HOOVER, S.M.. Problems in the identification of giftedness, talent, or ability. **Gifted Child Quarterly**, 28 (4), 149-151. 1984
- FLEITH, D. S. & VIRGOLIM, A. M. R. (Brazilian schools: Psychologists’ training course in gifted education. **Gifted Education International**, 13, 258-264, 1999.
- GARDNER, H.; KORNBABER, M. L.; WAKE, W. K. **Inteligência: Múltiplas perspectivas.** Trad. M. Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- GUIJARRO, M.R.B. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. Em: Secretaria de Educação Especial (Org.). **Ensaios Pedagógicos: Construindo escolas inclusivas** (pp. 7-20). Brasília, DF: MEC – SEESP, 2005.
- REIS, S. M.; BURNS, D. E.; RENZULLI, J. S.. **Curriculum compacting.** The complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1992.
- RENZULLI, J. S. **The Interest-a-Lyser.** Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1977.

_____. **What makes giftedness? Reexamining a definition.** Phi Delta Kappan, 60 (3), 180-184, 1978.

_____. **Schools for Talent Development:** A practical plan for total school improvement. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1994.

_____. **Interest-a-Lyser family of instruments:** A manual for teachers. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

_____. A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. Em: S. M. Reis (Series Ed.) & J.S. Renzulli (Vol. Ed.), **Essential Reading in Gifted Education:** Vol. 4. Curriculum for gifted and talented students (pp. 65-91). Thousand Oaks, CA: Corwin Press & The National Association for Gifted Children, 2004.

_____. Prefácio: Desenvolvendo as habilidades naturais e talentos de todos os alunos. Em: S.N. Freitas (Org.), **Educação e Altas Habilidades/ Superdotação:** A ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria, RS: UFSM, 2006.

RENZULLI, J. S & REIS, S. The Enrichment Triad/Revolving Door Model: A schoolwide plan for the development of creative productivity. Em: J. S. Renzulli (Ed.), **Systems and models for developing programs for the gifted and talented** (pp. 216-266). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1986.

_____. **The Schoolwide Enrichment Model:** A how-to guide for educational excellence (2ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. 1997.

_____. The schoolwide enrichment model. Em K. A. Heller, F. J. Mönks, R.J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), **International handbook of giftedness and talent** (2nd ed., pp. 367-382). Oxford: Elsevier Science, 2000.

RENZULLI, J. S.; REIS, S.; SMITH, L. H. **The Revolving Door Identification Model.** Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1981.

_____. **The Learning Styles Inventory:** A measure of student preference for instructional techniques. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1978.

RICHERT, E. S. Rampant problems and promising practices in the identification of disadvantaged gifted students. **Gifted Child Quarterly**, 31 (4), 149-154, 1987.

RICHERT, E. S. Excellence with equity in identification and programming. Em N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), **Handbook of gifted education** (pp. 75-88, 2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon, 1997.

STARKO, A. J.; BURNS, D.; SCHACK, G. The Revolving Door Identification Model: Excellence without elitism. Em: J. S. Renzulli & S. M. Reis, **The triad reader** (pp. 46-48). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1986.

STERNBERG, R.J. & ZHANG, L. What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. In: Reis, S. M. (Series Ed.) & R.J. Sternberg (Vol. Ed.), **Essential Reading in Gifted Education:** Vol. 1. Definitions and conceptions of giftedness (pp. 13-27). Thousand Oaks, CA: Corwin Press & The National Association for Gifted Children, 2004.

TANNENBAUM, A. J. A history of giftedness in school and society. Em K. A. Heller, F. J. Möinks, R.J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), **International handbook of giftedness and talent** (2nd ed., pp. 23-53). Oxford: Elsevier Science, 2000.

TREFFINGER, D. J. & RENZULLI, J. S. **Giftedness as potential for creative productivity**: Transcending IQ scores. *Roeper Review*, 8 (3), 150-154, 1986.

VANTASSEL-BASKA, J. **Excellence in educating gifted and talented learners** (3rd ed). Denver: Love Publishing Company, 1998.

Sociedade Inclusiva – inclusão escolar

Antonio Carlos Sestaro¹

A riqueza de uma sociedade está justamente nas diferenças entre as pessoas.

Acredito que é dever de todo cidadão pensar numa Sociedade Inclusiva. Devemos considerar que uma Sociedade Inclusiva será alcançada a partir da união do aparato jurídico, das políticas públicas e do pleno exercício da cidadania pelos sujeitos de direitos, visando sempre a efetivação dos princípios da democracia, o respeito às diferenças e à consciência humana.

A Organização das Nações Unidas (ONU), pela Resolução 45/1991, assinada em 1990, uma década após o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, dispôs sobre o conceito de Sociedade Inclusiva e instituiu a Década das Pessoas Deficientes, a fim de estimular governos e Organizações não governamentais a implementarem programas que permitam a aceitação dessas pessoas nos espaços ocupados pelas pessoas “sem deficiência”. O ano 2010 foi escolhido para concluirmos a “sociedade para todos”.

Há de considerar-se que, para atingir a meta para 2010, é necessária a consolidação de um modelo de sociedade em que todas as pessoas tenham acesso aos recursos da comunidade em condições de igualdade, na qual o princípio comum seja o entendimento das diferenças como uma condição humana que requer oportunidades diferenciadas. Para que tenhamos o gozo de tal princípio, não podemos ficar omissos.

Acredito que, para alcançarmos essa meta de mudança na sociedade devemos, necessariamente, investir na educação e, a partir daí, com a formação de nossos jovens com conceitos inclusivos, esses irão repensar os princípios básicos dessa sociedade que almejamos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, já preconizava em seu artigo XXVI:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Aponta ainda, no item 3 do artigo XXVI, que “Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos”.

Por sua vez, a nossa Constituição Federal, de 1988, determina no Art. 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

¹ Advogado; Presidente da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down.

Observamos que a legislação indica uma direção clara em favor de uma educação voltada para a defesa dos Direitos Humanos e a Cidadania.

O que está também claramente inserido no texto constitucional é que o Estado divide com a família a responsabilidade pela educação de cada um e de todos como direito e dever, expressando-se coletivamente uma vez que exige a colaboração da sociedade nesse processo.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Dessa forma, a função social do ensino no Brasil deve se dar por meio da oferta do acesso ao conhecimento humano, visando preparar o educando para a vida e para o trabalho, permeando esse processo com informações e ações que estimulem e garantam o pleno exercício da cidadania.

Por conseguinte, a escola deve ser um significativo canal para a formação de cidadãos conscientes e críticos em relação ao seu papel como sujeitos de direitos e deveres, assim como na permanente afirmação de seu compromisso humano como agentes de transformação social.

Esses cidadãos, com certeza, irão cumprir o que está determinado, até mesmo em Declarações das quais o Brasil é signatário, como a da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – Declaração da Guatemala – de 1999, que foi ratificada pelo Brasil com o Decreto 3956, de 8 de outubro de 2001.

Consta no artigo 2º da referida Declaração:

2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência

a) o termo “discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência” significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação.

Ou seja, a pessoa com deficiência ou seu representante legal deve ter o direito de opção, não devendo jamais serem obrigados a aceitar determinações impostas por dirigentes de educação ou qualquer outro segmento de nossa sociedade.

Devemos, ainda, considerar que o professor, como um verdadeiro agente de mudança, deve ter sempre em mente a responsabilidade social que o cargo lhe confere e participar decisivamente do esforço da inclusão. A inclusão educacional é, certamente, o caminho definitivo para que deixemos de ser uma sociedade que exclui e passe-

mos a ser uma sociedade justa, fraterna e pluralista, como bem aponta o preâmbulo de nossa Constituição.

O papel do professor deve, inicialmente, observar o que Paulo Freire (1996) disse quando se manifestou sobre o saber apontando: “Não existe saber mais ou saber menos, existem saberes diferentes”. Ou seja, cada um aprende de forma diversa do outro. O “saber” de um é diferente do “saber” do outro.

Mais ainda, consideramos que a preocupação excessiva dos professores quanto ao lado pedagógico da escola e principalmente quando falamos dos alunos com deficiência mental, deve ser definitivamente afastada, pois escola não é só pedagogia, escola é vida. É onde a criança aprende a relacionar-se com o outro, em todos os sentidos. A pedagogia é apenas uma parte dessa escola.

Hoje, baseado na consideração de aprendizado homogêneo, muitos alunos com deficiência são excluídos das escolas, o que consiste num verdadeiro afrontamento aos princípios constitucionais como também violenta, de forma muitas vezes irreversível, a dignidade da pessoa humana. Violenta, ainda, a família que também sonha com uma escola para seu filho, tenha ou não deficiência. E essa escola é aquela Escola perto de sua casa. É a mesma escola em que o irmão ou a irmã desse filho com alguma deficiência estudou.

Conforme já apontado anteriormente, a legislação repudia qualquer forma de exclusão e discriminação. A recusa de matrícula de alunos nas Escolas, em função da deficiência que apresenta, é razão de sanções penais como previsto no artigo 8º. da Lei 7.853/01, que diz:

Constitui crime punível com reclusão de um a quatro anos, e multa:

I – recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta;

Mas a aplicação pura e simples do ordenamento jurídico não é o melhor caminho a ser tomado, no meu entendimento. A melhor forma para realmente efetivarmos a inclusão será sempre pelo “convencimento”, do levar a informação”, do levar o “conhecimento” dos direitos das pessoas com deficiência e com isso garantir o acesso e permanência dessas pessoas nas escolas comuns.

Entendemos que ao garantir o acesso das pessoas com deficiências às salas comuns estaremos efetivamente praticando a educação inclusiva, que compreende a construção de uma escola aberta para todos, que respeita e valoriza a diversidade. Com isso, estaremos cumprindo as determinações legais de nosso ordenamento jurídico e caminhando, finalmente, na justa direção de uma Sociedade Inclusiva.

Referências

BATISTA, C. A. M. & MANTOAN, M.T.E. **Educação Inclusiva**: Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 24ª. Ed. São Paulo: ed. Saraiva 2000.

CURY, A. **Nunca desista de seus sonhos**. Rio de Janeiro: ed. Sextante, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular** – Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.) 2ª ed. Ver. E atualiz. – Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

ONU. **Declaração dos Direitos Humanos – 1948**. Disponível em < [http:// www.inclusion.que.ac.ur.esie](http://www.inclusion.que.ac.ur.esie)> acesso em nov. de 2005.

PAULON, S. M. & FREITAS, B. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

UNESCO. **Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência** – Guatemala – 1999.

Educar na Diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular

Windyz Brazão Ferreira¹

Inúmeros são os desafios que o sistema educacional enfrenta para se tornar, de fato, um sistema *inclusivo para todos*. Entre outros, identifico como desafios cruciais: a garantia de acesso à boa educação de qualidade em qualquer nível educacional; o desenvolvimento da educação de professores, com a finalidade de preparar todos os docentes brasileiros para ensinar usando didáticas inovadoras que promovam a inclusão de todos nas atividades realizadas na escola e nas salas de aula e, finalmente, o desafio de formar docentes capazes de educar na diversidade, isto é, capazes de flexibilizar e enriquecer o currículo para ensinar todos os estudantes.

Este artigo aborda esses desafios e oferece uma reflexão que indica a articulação entre desenvolvimento da qualidade em educação e a formação docente para *educar na diversidade* por meio do uso de estratégias de ensino que, simultaneamente, rompem com o modelo tradicional de funcionamento da sala de aula e propiciam oportunidades mais igualitárias de aprendizagem para todos os estudantes.

Garantia de acesso à educação de qualidade em qualquer nível educacional

A qualidade educacional do ensino oferecido a crianças, jovens e adultos brasileiros constitui um desafio prioritário para o sistema educacional. Esse desafio se justifica porque, no Brasil, já “atingimos *escolas para todos* [com a universalização da educação], mas não *educação para todos*.” (FERREIRA, 2005, p. 05), isto é, ainda existe nas escolas brasileiras alto índice de fracasso e evasão escolares.

Construir qualidade nas escolas brasileiras significa hoje, ao mesmo tempo, assegurar que o processo de escolarização seja efetivo em termos de aprendizagem para todos os que chegam às escolas na idade compatível e corrigir a defasagem idade-série, representada por um alto contingente de estudantes, por meio de programas, tais como de alfabetização de jovens e adultos (EJA) e turmas de aceleração.

O aumento na qualidade da educação oferecida nas escolas representa a melhoria na aprendizagem de todos os educandos e, conseqüentemente, o aumento nos índices de aprovação. Portanto, a melhoria na qualidade do ensino representa, inversamente, o combate à exclusão por meio da redução do fracasso e da evasão escolar.

De acordo com o *Relatório de Monitoramento Global 2005 da Educação para Todos – O Imperativo da Qualidade* (UNESCO 2005a), a **qualidade** em educação tende a ser definida com base em dois princípios:

¹ PhD em Educação e Mestre em Pesquisa Educacional pela University of Manchester (Inglaterra); Coordenadora do Projeto Educar na Diversidade – SEESP/MEC.

[...] o primeiro identifica o desenvolvimento cognitivo dos alunos como o principal objetivo explícito de todos os sistemas educacionais. Conseqüentemente, o sucesso dos sistemas em realizar este objetivo é um dos indicadores de sua qualidade. O segundo enfatiza o papel da educação na promoção de valores e atitudes de cidadania responsável e no provimento do desenvolvimento criativo e emocional (p.17).

Essa definição nos remete a dois elementos fundamentais do processo educacional de cada educando. O primeiro diz respeito à *aquisição de conhecimentos de base disciplinar previstos* nos currículos nas várias etapas escolares, saberes esses que vão se acumulando em camadas cada vez mais complexas à medida que o estudante passa para níveis educacionais mais elevados. O segundo elemento se refere à educação como um *processo de aquisição de valores e atitudes* relevantes para a realização do papel social de cidadão.

No contexto educacional brasileiro, apesar da existência de políticas públicas que garantem direitos igualitários à educação (BRASIL, 1988, e MEC, 1996), inúmeros grupos sociais em situação de desvantagem sócio-econômica permanecem à margem do sistema educacional, como é o caso, por exemplo, de pessoas com deficiências, de crianças e jovens indígenas, quilombolas ou daquelas que vivem em áreas remotas ou nas ruas. Por outro lado, as crianças, jovens e adultos de grupos vulneráveis que têm acesso à educação, com muita frequência, encontram-se em permanente risco de exclusão por razões distintas, entre as quais podemos citar a crença de que esses estudantes não são capazes de aprender, o não acesso a determinados conteúdos curriculares e a experiência contínua de discriminação e maus tratos sofridas tanto na família como na escola (FERREIRA et al. 2002, SCS 2003). Muitos estudantes encontram barreiras para se “encaixar” no esquema escolar rígido que ignora sua realidade cotidiana de vulnerabilidade social ou o simples fato de que muitos estudantes não encontram na escola sentido para suas vidas.

À luz da definição de *qualidade* em educação acima oferecida, podemos depreender a razão pela qual, no Brasil, a maioria das pessoas com deficiência ainda continuam do lado “de fora” dos muros das escolas: entre a população brasileira existe uma forte *descrença* na capacidade cognitiva dessas pessoas, assim como há uma tendência para não considerá-las capazes de desenvolver atitudes e cidadania responsável, terem criatividade ou serem produtivas (FERREIRA 2004).

No contexto da urgência na promoção de mudanças nos sistemas educacionais do país, a escola *tem* um papel e uma função social fundamental para romper com a desigualdade educacional e social,

[...] a escola tem que ser a construtora do saber com justiça social, promovendo a discussão de temas como ética, direitos humanos, diversidade, participação política [e] paz, dentro da sala de aula, como eixos integradores do desenvolvimento curricular (MEC/Secretaria Especial de Direitos Humanos 2004, Módulo de Apresentação, s/p.).

A escolarização constitui uma experiência-chave para a formação humana e, portanto, ninguém pode ficar de fora e *ninguém* deve ser excluído das escolas.

O alto número de alunos e alunas que fracassam e se evadem das escolas brasileiras torna necessário e urgente – além de garantir o acesso à matrícula – a revisão do processo educacional como cultura, política e práticas existentes nas escolas, com vistas

à identificação de práticas e procedimentos excludentes. Da mesma forma – e ao mesmo tempo! – é necessário e urgente a incorporação do princípio da inclusão de todos os educandos nos diversos contextos escolares e etapas educacionais, a fim de assegurar aprendizagens com boa qualidade e participação efetiva na vida escolar. Nesse sentido, a definição de qualidade, acima apresentada, implicitamente confere ao docente a responsabilidade na melhoria do desempenho acadêmico (desenvolvimento cognitivo), de forma que garanta o sucesso escolar de cada um de seus estudantes.

O desenvolvimento da qualidade nos sistemas educacionais, portanto, está diretamente vinculado à formação do professor e à promoção de ações que possibilitem ao docente a aquisição de competências para ensinar *a todos* na sala de aula, ou seja, que os preparem para responder à diversidade dos estudantes.

Desenvolvimento da formação de professores para responder à diversidade dos estudantes

A diversidade existente nas classes das escolas públicas brasileiras perpassa inúmeros âmbitos da vida escolar e pode ser identificada nas diferenças de níveis de linguagem oral e “jeitos” de se comunicar; na convivência entre crianças de diferentes estados e condições sócio-econômico-culturais; na presença na mesma classe de crianças e jovens que vivem em favelas e zonas periféricas carentes que não tiveram acesso ao universo escolar; na convivência entre crianças brancas, negras e de outros grupos étnicos numa mesma classe e entre as crianças com e sem deficiências (FERREIRA 2006a).

No âmbito da escola e do processo de escolarização, portanto, a diversidade humana representa as diferenças nos estilos, ritmos, necessidades, interesses, histórias de vida e motivações de cada aluno. Essas diferenças devem ser (re)conhecidas, compreendidas e valorizadas pelos docentes como um recurso importante para ensinar a todos os estudantes na classe.

As escolas orientadas pelo *princípio da inclusão* são instituições educacionais que reconhecem e celebram tal diversidade humana, desenvolvem e cultivam a cultura de acolhimento de todos de forma igualitária e de valorização das diferenças (Salamanca 1994). As atividades escolares em geral e as práticas pedagógicas, em particular, têm papel fundamental na construção da cultura e da política inclusivas.

A construção de escolas de boa qualidade e inclusivas para todos deve, dessa forma, necessariamente envolver o desenvolvimento de políticas escolares de aprimoramento profissional docente, com vistas a prepará-los pedagogicamente para trabalhar com a pluralidade sócio-cognitiva e experiencial dos estudantes, por meio de enriquecimento de conteúdos curriculares que promovam a igualdade, a convivência pacífica, a aprendizagem mútua, a tolerância e a justiça social.

Educar na diversidade: flexibilização e enriquecimento do currículo

Educar na diversidade significa ensinar em um contexto educacional no qual as diferenças individuais e entre todos membros do grupo (classe) são destacadas e aproveitadas para enriquecer e flexibilizar o conteúdo curricular previsto no processo ensino-aprendizagem. Ao realizar a flexibilização e o enriquecimento do currículo, com a ativa

participação dos seus estudantes, o docente oferece oportunidades variadas para o desenvolvimento acadêmico, pessoal e social de cada aluno.

Para esse processo ser efetivo, é fundamental que a escola também “exercite a flexibilidade em relação às capacidades individuais de cada criança e coloque suas necessidades e interesses no centro de suas atenções” (UNESCO, 2005b, p.17), porque é com base no compromisso de conhecer cada estudante que a escola se torna, gradualmente, um “ambiente de aprendizagem diferenciada” (*Idem*).

Segundo a UNESCO (2004, p. 13) o currículo é constituído pelo

[...] que é aprendido e ensinado (contexto); como é oferecido (métodos de ensino e aprendizagem); como é avaliado (provas, por exemplo) e os recursos usados (ex. livros usados para ministrar os conteúdos e para o processo ensino-aprendizagem). O currículo formal [baseia-se] em um conjunto de objetivos e resultados previstos (.), o informal ou currículo oculto [diz respeito] à aprendizagem não planejada que ocorre nas salas de aula, nos espaços da escola ou quando os estudantes interagem com ou sem a presença do professor.

Os elementos constitutivos do currículo, acima elencados, não devem ser dissociados ou ignorados no processo ensino-aprendizagem, mas articulados e diferenciados na prática pedagógica, considerando o grupo de estudantes com o qual o docente trabalha a cada ano. O planejamento escolar e o plano de aula devem ser elaborados com base nas características de aprendizagem de *cada* estudante. Igualmente, a organização das atividades de classe deve privilegiar grupos de trabalho colaborativo e o apoio mútuo entre os alunos. Somente assim a dinâmica de aula ganha características que são responsivas a todos os alunos e nas quais todos possam participar com sucesso, ou seja, que fazem da aula uma atividade inclusiva.

Para criar oportunidades de aprendizagens igualitárias na sala de aula, a abordagem inclusiva oferece orientações para que o docente rompa gradualmente com as práticas pedagógicas homogêneas que se configuram por “um conteúdo curricular, uma aula, uma atividade e um mesmo tempo de realização da atividades para toda a turma”. Para educar na diversidade, o docente deve adotar em sua prática pedagógica os *princípios orientadores da prática de ensino inclusiva* (MEC/SEESP 2005, pp. 23-25), conforme segue:

- **Aprendizagem ativa e significativa** – Constituída por abordagens didáticas que encorajam a participação dos estudantes em atividades escolares cooperativas, durante as quais os estudantes se agrupam e resolvem tarefas ou constroem conhecimentos juntos; as aulas são organizadas de forma que os estudantes em grupo realizam tarefas diferenciadas sobre um mesmo conteúdo curricular, que se complementam e que dão base à construção do conhecimento coletivo.
- **Negociação de objetivos** – As atividades propostas em sala de aula consideram a motivação e o interesse de cada estudante. Para isso, o docente deve conhecer a cada aluno individualmente (experiências, história de vida, habilidades, necessidades etc.), e o plano de aula deve prever e incentivar a participação dos estudantes tanto nas tomadas de decisão acerca das atividades realizadas na classe como no enriquecimento e flexibilização do currículo. Por exemplo, os alunos podem fazer escolhas de conteúdos, estabelecer prioridades de aprendizagem, sugerir atividades e formas de agrupamento ou conteúdos para serem abordados.

- **Demonstração, prática e feedback** – A aula planejada pelo docente oferece modelos práticos aos estudantes sobre como as atividades devem ser realizadas ou o professor demonstra sua aplicação em situações variadas na classe e na vida real, de forma que promova uma reflexão conjunta sobre as atividades e o processo de aprendizagem. “Ver” na prática o que se espera que seja realizado pelos alunos aumenta as chances de participação de todos os alunos e o sucesso da aprendizagem de cada um.
- **Avaliação contínua** – Na prática de ensino inclusiva, o processo de avaliação é contínuo, no qual os estudantes estabelecem seus objetivos de aprendizagem e formas de avaliar seu progresso em termos da própria aprendizagem. A avaliação tem um papel fundamental na revisão contínua da prática pedagógica e, conseqüentemente, na melhoria (desenvolvimento) do trabalho docente, porque oferece ao professor dados sobre como usar as metodologias de ensino dinâmicas para abordar conteúdos curriculares de forma diversificada e acessível a todos os educandos.
- **Apoio e colaboração** – Esse princípio contribui para romper com as práticas de ensino individualizadas que não favorecem a cooperação entre os estudantes de forma que atinjam resultados de aprendizagem satisfatórios para todos. Juntos – em equipe – os alunos se sentem fortalecidos para correrem riscos e tentarem caminhos alternativos (inovadores) para resolver problemas e aprender. Obviamente, não se exclui nas atividades de sala de aula a realização de tarefas individuais, contudo, essa forma de trabalho não é a preponderante numa sala de aula inclusiva.

A promoção da inclusão educacional efetiva para todos, principalmente para os alunos com necessidades educacionais especiais, deve assegurar a *presença* do estudante na escola e na sala de aula, sua *participação* nas atividades escolares e acadêmicas e, sobretudo, a *aquisição* de conteúdos curriculares que promovam o desenvolvimento no mais alto nível do potencial em termos cognitivos, emocionais e criativos, em especial daqueles que são mais vulneráveis à exclusão educacional (AINSCOW & TWEDDLE 2003, UNESCO 2005b). A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais requer também que o docente adquira conhecimentos e habilidades para, ao mesmo tempo, promover os direitos desses estudantes e combater barreiras que possam provocar sua exclusão educacional.

O processo de mudança da pedagogia tradicional (leitura, cópia, exercícios no caderno ou livro etc) para uma pedagogia inclusiva, pouco a pouco transforma o docente em *pesquisador* de sua prática pedagógica, pois a nova dinâmica de ensino faz com que adquira habilidades para refletir sobre sua docência e aperfeiçoá-la continuamente. O docente aprende a reconhecer o valor e a importância do trabalho colaborativo e da troca de experiências com seus colegas professores, os quais podem contribuir de forma sistemática sobre novas formas de ensinar, de lidar com “velhos” problemas e de se desenvolver profissionalmente.

Considerações finais

A partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (MEC, 1996) e particularmente a partir do ano 2000, as políticas públicas que regulamentam a educação brasileira e os programas governamentais têm gradualmente preparado os educadores

para a inclusão de todas as crianças, jovens e adultos no país, sem discriminação de qualquer natureza.

No contexto da educação brasileira, o desafio de desenvolver sistemas educacionais inclusivos e com boa qualidade convive com inúmeros outros desafios, igualmente significativos. Entre esses desafios, alguns são: a recusa de matrículas de alunos e alunas com deficiências nas escolas públicas e privadas apesar de a legislação garantir o direito de acesso de todos à educação (SCS, 2003; FERREIRA, 2006b); a crença de gestores e educadores de que *primeiro* “as escolas devem estar preparadas para receber aluno(a)s com necessidades especiais”; a perspectiva de educadores e gestores de que a inclusão de estudantes com necessidades especiais depende de recursos, meios e profissionais externos à escola (MONTE, 2006); a falta de clareza por parte da comunidade escolar sobre o novo papel das escolas e instituições especializadas no apoio às escolas da rede de ensino; a distância entre a formação inicial de docentes oferecidas pelas instituições de ensino superior e as necessidades reais das escolas e docentes nas várias regiões brasileiras (FERREIRA 2006a, FERREIRA 2003).

Desenvolver qualidade educacional e promover o desenvolvimento profissional de docentes para educar na diversidade, em um país com dimensões territoriais e pluralidade cultural significativas, como é o caso do Brasil, não é tarefa para poucos ou de curto prazo. Todos devemos estar conscientes de que o processo de mudança acarretará turbulências, temor, desacordos entre áreas de conhecimentos, dúvidas e inseguranças que podem nos imobilizar. Contudo, as mudanças são necessárias e urgentes, e, para alcançá-las é preciso estabelecer alianças e parcerias, realizar trocas e compartilhar experiências de sucesso ou de fracasso. Somente assim, superando as barreiras que nos imobilizam e atemorizam, seremos capazes de construir sistemas educacionais mais justos e igualitários, mais humanizados e humanizadores para educador e para cada criança, jovem e adulto que representam a diversidade existente no país.

Referências

AINCOW, M & TWEDDLE, D. **Understanding the Changing Role of English Local Education Authorities in promoting Inclusion**. Paper presented at the Conference on School Effectiveness and School Improvement, Sydney, Australia, 2003.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira**. Brasil, 1988.

FERREIRA, W.B.; SILVA, JF; ASSIS, O.C.D. ; Santos Neto, M.G. **Crianças com deficiência e a Convenção dos Direitos da Criança**: um instrumento de defesa, ONG Educação para Todos (Ed-Todos- www.edtodos.org.br). 2002.

FERREIRA, W.B. Inclusão X Exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: David Rodrigues (Org) **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. Summus Editorial, São Paulo, pp. 211-238, 2006a.

_____. Desafios na Educação de Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Brasil. Alfabetização e Cidadania, **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. RAAAB/UNESCO/Governo Japonês. No. 19, Julho 2006.

_____. O desafio de promover Educação para Todos: contribuições da UNESCO no desenvolvimento docente para o uso de práticas de ensino inclusivas. **ADAPTA – A Revista Profissional da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (Sobama)**. UNESP, Rio Claro, ANO I, 2005, pp. 05-08. (www.sobama.org.br)

_____. **Invisibilidade, crenças e rótulos... reflexão sobre a profecia do fracasso educacional na vida de jovens com deficiência**. IV Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down Família, a gente da inclusão. 09-11 de Setembro, Bahia, 2004, pp. 21-26. (www.federacaosinddown.org.br).

_____. Reflexão sobre o papel dos programas de pós-graduação na luta contra a exclusão educacional de grupos vulneráveis. **Revista Espaço**, Informativo Técnico Científico do INES, No. 18 e 19. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Dez. 2002-Julho 2003, pp. 51-62.

MEC/SEDH. **Ética e Cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Direitos Humanos. 2004. (www.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=503)

MEC/SEESP. **Educar na Diversidade**. Material de Formação Docente. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 2005. (<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educar%20na%20diversidade.pdf>)

MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasil. 1996.

MONTE, F.R.F. **Inclusão na Educação Infantil**: concepções e perspectivas de educadores de creches. Dissertação de Mestrado submetida ao programa de pós-graduação da Universidade Católica de Brasília. Não Publicada. Brasília. 2006

SCS. **Aprendendo sobre os direitos das crianças com deficiência, guia de orientação à família, escola e comunidades**. Save the Children-Suécia: Pernambuco. 2003. (http://www.scslat.org/search/publieng.php?_cod_101_lang_e)

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global 2005 da Educação Para Todos – O Imperativo da Qualidade**. UNESCO, Editora Moderna. Brasil. 2005a.

UNESCO. **Guidelines for Inclusion**, Ensuring Access to Education for All. UNESCO: Paris. 2005b. (www.unescodoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf)

UNESCO. **Changing Teaching Practices**. Using curriculum differentiation to respond to pupil's diversity. UNESCO: Paris. 2004.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. UNESCO, 1994.

Sou Humano

Claudia Werneck¹

Texto extraído do livro *Você é gente? O direito de nunca ser questionado sobre o seu valor humano*, de Claudia Werneck.

De que modo se sente uma pessoa quando o mundo não reconhece como humano o seu modo de falar, de se expressar, de andar, de se locomover, de ver, de não ver...?

Que tipo de olhar somos capazes de enviar a alguém quando notamos, em qualquer parte de seu corpo, algo que imediatamente desencadeia em nossas mentes um processo para ressignificá-lo, para rever seu valor humano e, na sequência, atribuir-lhe um valor de “menos humano”?

Pode ser uma prótese no lugar do olho, um braço que não existe mais, a mancha grande e cabeluda na face. O quanto revela de nós esse olhar, ao outro, que ao mesmo tempo é analítico, julgador e envergonhado? Envergonhado porque tenta apagar vestígios do obscuro ritual que se passa em nosso íntimo. Não que esse processo de avaliar quem é mais humano ou menos humano, mais normal ou menos normal, seja consciente, mas o constrangimento que ele naturalmente gera, sim. O constrangimento reflete uma verdade pouco nobre e bem escondida: somos educados para acreditar que existe uma hierarquia entre condições humanas.

Seríamos então um composto de percentuais variados de humanidade e devemos lidar com esta informação sem traumas?

Bebês nascidos com síndromes genéticas são menos humanos do que outros cujos cromossomos estão em número e tamanho “corretos”?

Alguém sem pernas é apenas 60% humano?

Idosos com doenças neurológicas degenerativas perdem a cada dia sua humanidade a ponto de se tornarem girafas, moscas, plantas carnívoras?

Uma pessoa cega seria menos gente se analisada sob um hipotético “Quadro Classificador de Condições Humanas”?

Jovens surdos, principalmente aqueles que se expressam unicamente pela Libras, a Língua de Sinais Brasileira, têm menos valor humano do que os demais, jovens ouvintes que falam apenas o português?

Embora a tendência seja a de responder um NÃO categórico e ofendido a essas perguntas, nossas práticas diárias denunciam o contrário. Refiro-me a formas sutis de discriminação que, mesmo com o propósito de valorizar pessoas com deficiência, acabam segregando-as cada vez mais. O simples fato de considerá-las especiais já as distancia do gozo incondicional dos Direitos Humanos, gozo que antecede qualquer norma nacional ou internacional.

É aflitivo constatar a naturalidade com que nos exercitamos em atribuir um sinal “positivo” ou “negativo” para diferentes condições e características humanas. Isso até em pronunciamentos públicos considerados meritórios e conseqüentes pela população.

¹ Jornalista; Escritora; Especialista em Comunicação e Saúde pela Fundação Oswaldo Cruz; Fundadora da Organização da Sociedade Civil Escola de Gente.

Por exemplo: como nos posicionamos diante de relatos como o que vem a seguir?

No começo da guerra dos Estados Unidos e da Inglaterra contra o Iraque, em março de 2003, a televisão brasileira veiculou uma campanha a favor dos Direitos Humanos. Vários artistas se expressavam contra a guerra contundentemente. Um deles dizia algo mais ou menos assim:

“Eu sou contra a guerra, nós não precisamos da guerra, nós devemos resolver nossos conflitos através da palavra, da inteligência. Não é a fala que diferencia um ser humano de um animal irracional? Não é a inteligência que nos distingue dos animais?”.

Em que medida esse discurso atenta contra a própria concepção de Direitos Humanos?

Atenta ao considerar a fala e a palavra como pré-requisitos para pertencer ao conjunto Humanidade. Atenta ao considerar que pessoas com deficiência mental, por não terem todos os recursos do que se convencionou chamar de inteligência, não são seres humanos.

Como denunciar que uma campanha tão apropriada, se analisada sob a ótica do conceito de inclusão, foi discriminatória em relação a pessoas que não têm seu intelecto preservado ou a pessoas que não se utilizam do código do português para se expressar, como pode acontecer com pessoas surdas?

Caberá, então, a quem não fala, lutar desesperadamente para falar, como a única saída para pertencer ao conjunto Humanidade e, assim, ao conjunto Sociedade?

Deverão as pessoas com comprometimento intelectual manter uma eterna sensação de débito, de falha, de menos valia em relação a quem não tem deficiência mental?

É justamente tudo isso o que o senso comum pressupõe, mas o mesmo não pode ser dito do conceito de inclusão.

Essa conversa está longe de ser uma abstração.

Conteúdo

Muito além da ética, é possível para a sociedade, hoje, respaldada por garantias constitucionais, abordar problemas como esses. Uma fala tão “adequada” como a utilizada na campanha pode, sim, ser entendida como um atentado ao direito que toda pessoa tem de não ser submetida a uma ofensa em função de sua deficiência. É o que garante a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida como Convenção da Guatemala.

Importante saber que o Brasil é signatário da Convenção da Guatemala, documento aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo 198, de 13 de junho de 2001, que deu origem ao Decreto 3.956, de 8 de outubro de 2001, assinado pela Presidência da República. Pela primeira vez, então, foi explicitado em lei o que é discriminar com base na deficiência. E, segundo diversos membros do Ministério Público, o Decreto 3.956 tem tanto valor quanto uma norma da Constituição Federal, pois se refere a direitos e garantias fundamentais da pessoa, estando acima de leis, resoluções e decretos.

Não que essa convenção seja o máximo, o ápice dos Direitos Humanos. Ela é

apenas uma plataforma mínima de princípios a serem defendidos por cada cidadão na busca de um novo tempo no qual nós possamos ter lucidez suficiente para refletir sobre as nossas absurdas formas de pensar a espécie à qual pertencemos.

Quem nasce de um ser humano é um ser humano com o mesmo valor. Nascemos, portanto, incluídos no conjunto *Homo sapiens*. Algo pode ser mais simples de ser entendido?

Diariamente, por termos uma concepção de ser humano minimizada, tomamos decisões inadequadas, das mais corriqueiras às mais estruturais. Mesmo o terceiro setor tem avançado pouco quando o assunto é gente.

Incluindo-me como uma trabalhadora dele, pergunto:

1- Quem de nós costuma avaliar se o tamanho das portas dos banheiros das organizações que dirigimos permite a entrada de uma pessoa em cadeira de rodas?

2- Que organizações do terceiro setor têm a preocupação de garantir que seus *sítes* sejam construídos com acessibilidade para programas de voz utilizados por pessoas cegas? E eu não estou aconselhando, aqui, que cada organização tenha dois *sítes*: um comum e um só para pessoas cegas, pois isso também não é o que pressupõe a inclusão.

3- Que agências financiadoras, nacionais e internacionais, pelo menos hesitam em apoiar projetos de educação que não incluam, explicitamente, todos os jovens-seres-humanos, incluindo aqueles com deficiência? Não estou me referindo apenas a alunos e alunas com deficiência física e, sim, a qualquer aluno com qualquer tipo de deficiência. Minha experiência prova que a maioria dos coordenadores de programas, se questionados, respondem que sim, estão aptos a receber quaisquer jovens, jamais praticariam uma segregação. Entretanto, não são orientados (e isso raramente foi orçado) para tomar as mais singelas providências nesse sentido, como contratar uma intérprete da Libras para as reuniões nas quais se fará uma pré-seleção dos adolescentes que participarão do projeto ou disseminar o material de mobilização do projeto em braile. A pergunta é: está prevista ou não a presença de qualquer jovem no projeto? Por favor, eu não estou querendo dizer que todo projeto para a juventude deva ter, necessariamente, um percentual obrigatório de jovens com deficiência. Mas eles com certeza estarão nesses projetos naturalmente, se nós pararmos de fazer tudo para bloquear esse acesso.

Adolescentes brasileiros continuam sendo educados para ter desfigurado o seu conceito natural de humanidade. A maioria cresce acreditando, a exemplo de seus pais e educadores, que pessoas com deficiência são um deslize da natureza. Foi o que o projeto Quem cabe no seu TODOS? constatou ao realizar as Oficinas Inclusivas pelo Brasil.

Comprovamos que a maioria dos jovens com os quais atuávamos nunca havia visto de perto alguém de idade similar com deficiência. Mesmo entre adolescentes com diferentes deficiências – física, mental, múltipla e sensorial – havia o estranhamento e a cerimônia de quem não se reconhece como parte de uma mesma geração.

Para esses jovens será difícil, mais tarde, empregar espontaneamente uma pessoa com deficiência, isto é, sem a força de medidas legais. Ou, simplesmente, atendê-la em um consultório dentário sem se sentirem constrangidos por sua cegueira, seu déficit intelectual. Ou, ainda, cumprirem sem achar “caras e desnecessárias” as normas de acessibilidade

arquitetônica e de comunicação que garantem a todas os cidadãos entrar em prédios públicos e se proteger de incêndios.

O momento é delicado porque muitas das próprias pessoas com deficiência não se consideram sujeitos de direitos e sim de, no máximo, alguns direitos especiais como, por exemplo, ingressar na universidade ou estar empregado. Tenhamos cuidado com os “direitos especiais”, pois eles jamais combinam com inclusão.

Muitos são os manuais recém-lançados disseminando leis municipais, estaduais e nacionais sobre os direitos de pessoas com deficiência. Mas nem mesmo o conhecimento das legislações nacional e internacional disponíveis garante a alguém a percepção correta de seu valor humano, pois as pessoas com deficiência, por exemplo, são tão mal preparadas para lidar com sua humanidade como aquelas sem deficiência. É essa a questão central que vem me mobilizando há anos e gerou o projeto Quem cabe no seu TODOS?.

Expandir a consciência social dos adolescentes e jovens brasileiros para que nela caibam todos os humanos. Essa tem sido a minha busca e a dos projetos da Escola de Gente.

Ao nosso lado estão muito mais registros de violação de direitos de pessoas com deficiência do que podemos imaginar.

No ano de 2002, recebi um grupo de universitários de medicina para uma entrevista sobre inclusão a ser inserida em um trabalho acadêmico que deveriam apresentar. Depois de aproximadamente duas horas conversando, um dos universitários me contou o seguinte: havia, na ala de queimados do hospital público em que ele atuava, um homem bastante machucado que praticamente não se queixava de dor, o que chamava a atenção de médicos, enfermeiros e atendentes. Ele não recebia visitas de familiares, amigos, era muito solitário. As anotações em seu prontuário no que se referia a analgésicos eram raríssimas, fato não-compatível com seu estado. Até que um médico resolveu esclarecer este mistério e descobriu que este paciente era surdo, não-oralizado, e sentia muita dor, sim, só não conseguia expressar isso, porque, imobilizado por causa das queimaduras, não mexia as mãos nem outras partes de seu corpo.

De que modo se sente uma pessoa quando o mundo não reconhece como humano o seu modo de falar, de se expressar, de andar, de se locomover, de ver, de não ver...?

Acessibilidade nos Estabelecimentos de Ensino

Adriana Romeiro de Almeida Prado¹

Mônica Geraes Duran²

A luta pela acessibilidade teve início há mais de 20 anos, em 1981, quando foi declarado pelas Nações Unidas o Ano Internacional dos Portadores de Deficiência. Em 3 de dezembro de 1982, pela Resolução 37/52, da Assembléia Geral das Nações Unidas, foi aprovado o Programa de Ação Mundial para Pessoas Portadoras de Deficiência, que ressaltou o direito de as pessoas com deficiência terem as mesmas oportunidades que os demais cidadãos e de desfrutarem, em condições de igualdade, das melhorias nas condições de vida resultantes do desenvolvimento econômico e social.

Esse programa traz o significado de deficiência, incapacidade, impedimento, que são definições da Organização Mundial de Saúde, como também os conceitos de prevenção, reabilitação e equiparação de oportunidade.

Quando se define que o impedimento está em função da relação entre as pessoas incapacitadas e seu ambiente, destaca-se que o impedimento não está na pessoa, mas sim na sua relação com o ambiente. Portanto, é o meio que é deficiente, não possibilitando acesso a todas as pessoas, não lhes proporcionando a equiparação de oportunidades, o que é definido como o processo mediante o qual o sistema geral da sociedade – como o meio físico e cultural, moradia e transporte, serviços sociais e de saúde, oportunidades de educação e de trabalho, vida cultural e social, incluindo instalações desportivas e de lazer – torna-se acessível a todos.

Para implementar um processo de democratização da sociedade brasileira, o qual prioriza a inclusão de todas as pessoas, faz-se necessário pensar em ambientes acessíveis, aqueles que contêm os princípios do desenho universal.

Conceito de Desenho Universal

Ao se planejar uma cidade ou uma edificação, ao se desenhar um veículo ou qualquer objeto, é necessário considerar a enorme diferenciação entre as pessoas, entendendo que nossa sociedade é plural, constitui-se por homens e mulheres, com tamanhos e pesos variados; por crianças e idosos; por pessoas que caminham sobre seus próprios pés ou necessitam de muletas, bengalas e cadeiras de rodas; por indivíduos que tem baixa visão ou são cegos, ou que são surdos; e até mesmo aqueles que apresentam-se com grande dificuldade de compreensão.

O papel do arquiteto, entre outros, deve ser o de incluir o homem na edificação ou nos ambientes em que vive. Daí a importância de assumir o compromisso de ga-

¹ Arquiteta; Mestre em gerontologia, responsável pelos projetos de acessibilidade na Coordenadoria de Planejamento e Urbanismo da Fundação Prefeito Faria Lima – Cepam, Coordenadora da Comissão de Acessibilidade a Edificação e Meio do Comitê Brasileiro de Acessibilidade – CB 40, da ABNT.

² Graduada pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Mackenzie; Arquiteta da Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE / Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo.

rantir que as condições ambientais de diversos espaços permitam a qualquer indivíduo adaptar-se a elas.

Para isso, torna-se imprescindível, ao desenvolver qualquer objeto ou espaço, que eles contenham o conceito de desenho universal.

São sete os princípios do desenho universal, descritos a seguir:

- Desenho eqüitativo. Podendo ser utilizado por pessoas com habilidades diversas, evitando segregar ou estigmatizar alguns usuários e possuindo um desenho atraente para todos.
- Flexibilidade de uso. Destinado a acomodar uma gama ampla de preferências individuais e habilidades. Permite que canhotos e destros o utilizem, facilita a acuidade e precisão do usuário, como também adapta-se ao ritmo de qualquer pessoa.
- Simples, de uso intuitivo. É fácil de entender, independentemente da experiência do usuário ou de seu conhecimento, proficiência lingüística, ou capacidade atual de concentração.
- Informação perceptível. Comunica eficazmente a informação necessária ao usuário, independentemente das condições do ambiente ou das suas habilidades sensoriais.
- Tolerante a erros. Contém elementos que diminuem o perigo.
- Exige pouco esforço físico. Pode ser usado eficiente e confortavelmente, com dispêndio mínimo de energia.
- Garante tamanho e espaço para aproximação, alcance, manipulação e uso, independentemente do porte do usuário, sua postura (sentados e em pé) ou mobilidade.

Política de acessibilidade

A formulação da estratégia de uso e ocupação do solo urbano e o planejamento das ações e medidas, que a materializam, considerando o aspecto físico-territorial, têm como fundamento a garantia do direito de ir e vir, que se dá mediante a eliminação de barreiras físicas das edificações, dos espaços públicos e dos transportes e da utilização de meios inclusivos de sinalização e de comunicação para orientação de todas as pessoas.

Esta eliminação de barreiras se dá em duas esferas. Primeiro na concepção de políticas, planos, programas e projetos, públicos ou privados, devendo ser atendidas plena e obrigatoriamente as condições estabelecidas nas Leis federais 10.048/2000 e 10.098/2000 e no Decreto Federal 5.296/2004 que as regulamenta.

O outro plano consiste na adaptação de situações consolidadas, por meio da supressão das barreiras físicas existentes ou pela adoção de meios para sua redução ou superação, incluindo a utilização de ajudas técnicas, quando impraticável a eliminação total, bem como o estabelecimento de níveis de acessibilidade possíveis de serem implementados no espaço construído.

A concepção e a implementação das soluções em acessibilidade devem atender aos preceitos do desenho universal, já comentados, e implementação de rotas acessíveis no meio urbano e em edificações, tendo como referência básica legislação e as normas técnicas brasileiras específicas.

Nessa linha, os municípios precisam trabalhar a acessibilidade como a prestação

de um serviço essencial, uma atividade corrente, com previsão continuada de recursos para investimento em intervenções e capacitação de seus quadros, incluindo, além do corpo técnico, os operadores das atividades de fiscalização e de execução direta das obras e serviços.

A escola que queremos: inclusiva e para todos

As leis federais específicas e, especialmente, o Decreto Federal 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que as regulamenta, define prazos para a garantia da acessibilidade nesses estabelecimentos, sob pena da não autorização de funcionamento.

Condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes

As condições de acesso e utilização de todos os ambientes se aplicam a todos os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados.

A acessibilidade deve ser garantida aos ambientes da área pedagógica, abrangendo salas de aula e de informática, laboratórios e salas de aula prática, bibliotecas e centros de leitura ou de multimídia, entre outros, bem como aos espaços administrativos como diretorias, secretarias, salas de professores, de coordenação e orientação pedagógica. Os ambientes como refeitórios, cozinhas, cantinas, sanitários e vestiários também devem ser acessíveis, devendo essa condição se estender, ainda, às áreas esportivas e de recreação e às áreas culturais que compreendem desde quadras e ginásios esportivos, áreas de atletismo e de piscinas, pátios para recreação, áreas de convivência, grêmios e centros acadêmicos, até locais de cerimônias cívicas, auditórios e anfiteatros.

Comunicação e sinalização acessíveis

A comunicação e a sinalização nos estabelecimentos de ensino deverá abranger a sinalização para identificação do prédio e de ambientes, a sinalização direcional, a sinalização de emergência e segurança e a sinalização tátil de pisos e deverão privilegiar a linguagem clara, o contraste de cores e a utilização de símbolos ou de pictogramas.

Portas de ambientes devem ser sinalizadas com letras em alto relevo, em Braille e também com símbolos – pictogramas –, para facilitar a compreensão a todos os usuários.

Para facilitar a orientação dos deficientes visuais, deve ser prevista a utilização de piso tátil de alerta junto a escadas, rampas, elevadores e ao mobiliário quando estes constituírem obstáculos ou saliências. Portas, batentes, rodapés em corredores devem possuir cores contrastantes com pisos e paredes. Pilares isolados ou localizados em áreas sujeitas a grande fluxo de pessoas também devem ser sinalizados com faixas em cores contrastantes com o fundo.

Sinais sonoros associados a sinais luminosos devem ser previstos para entendimento dos alunos deficientes auditivos.

Devem ser incentivados os programas de capacitação de professores e de funcionários para aquisição da *Linguagem Brasileira de Sinais* (Libras), sendo desejável, por exemplo, garantir uma pessoa com essa qualificação nos balcões de atendimento de bibliotecas. Ressalta-se a obrigatoriedade, em alguns cursos, da inclusão da disciplina “Linguagem Brasileira de Sinais – Libras” na grade curricular.

Sanitário acessível é obrigatório

Nos estabelecimentos de ensino a serem construídos, é necessário prever um sa-

nitário para cada sexo, com entrada independente dos sanitários coletivos, em cada pavimento e, nos existentes, um sanitário acessível por pavimento. Sanitário acessível é aquele que possui uma bacia sanitária, com barras de apoio e lavatório, num mesmo ambiente.

É fundamental que os sanitários acessíveis sejam estrategicamente localizados e devidamente sinalizados para atendimento de alunos, professores, funcionários e usuários eventuais.

Mobiliário, equipamentos e dispositivos de ajudas técnicas

Nos espaços escolares, devem ser disponibilizados mobiliário, equipamentos e dispositivos de ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas, à disposição de professores, alunos, servidores e empregados com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Normas para tratamento das pessoas com deficiência

Criação de normas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos, servidores e empregados com deficiência, com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação, bem como as respectivas sanções pelo descumprimento.

O Decreto 5296/2004 prevê ainda que são responsabilidade do poder público, os itens seguintes:

Garantir logradouros e equipamentos livres de barreiras

Devem ser criados planos que permitam a instalação de equipamentos urbanos acessíveis tais como bibliotecas, postos de saúde, hospitais, centros comunitários etc.; a eliminação de barreiras arquitetônicas e urbanísticas; a garantia de acessibilidade nas vias, praças, logradouros, parques e demais espaços de uso público, destacando-se a necessidade da requalificação das calçadas, passeios e vias exclusivas de pedestres, além da construção de sanitários públicos; a implementação de rotas acessíveis – passeios com faixa de circulação de pedestres, livre de obstáculos, e rebaixamento das guias ou elevação da rua, nas travessias; a instalação de piso tátil de alerta e direcional e semáforos adequados aos deficientes visuais; a adequação do mobiliário urbano, garantindo as áreas de aproximação e uso, bem como alcance manual e visual para as pessoas com deficiência (ALMEIDA PRADO & MORAES, 2006).

Serviços de transportes coletivos acessíveis

Deve ser assegurado o transporte coletivo acessível (ônibus, barca, trem, metrô) próximo às escolas. O Decreto define prazos para a indústria fabricar veículos acessíveis, bem como para os municípios, para que o serviço seja totalmente acessível, ou seja, exigência da renovação da frota apenas com veículos que permitam embarque em nível e sem degrau; construção de pontos de parada de ônibus e terminais acessíveis, e inclui a capacitação de pessoal para prestar atendimento prioritário às pessoas com deficiência.

É desejável a criação de um serviço de transportes porta a porta, para os alunos com tetraplegia, paralisados cerebrais, deficientes mentais em estado grave, autistas, entre outros, com veículos adaptados, que permitam ser transportados de sua casa à escola.

Comunicação e sinalização dos logradouros e equipamentos

A comunicação e a sinalização nos logradouros e equipamentos é outro aspecto

importante para garantia da acessibilidade às pessoas com deficiência. Além disso, no Brasil, há um grande contingente de pessoas analfabetas, portanto um ambiente bem sinalizado com letras em alto relevo, em Braille e com símbolos – pictogramas – facilitará a compreensão a todas as pessoas.

Acessibilidade em edifícios tombados

Quando se tratar de edifícios tombados utilizar como referencial para a promoção da acessibilidade a Instrução Normativa 1/2003 do IPHAN.

A escola inclusiva, entretanto, não se restringe à implementação dos requisitos de acessibilidade em prédios escolares, depende de ações planejadas e integradas, que envolvem profissionais das áreas de Educação e Saúde; administradores públicos; arquitetos; designers; e engenheiros, entre outros.

Nesse sentido se coloca a importância da definição pelo poder público de ações que promovam a integração da escola com o seu entorno, de forma que se garanta que o trajeto “casa-escola” seja seguro e acessível.

Considerando que somente nos últimos anos esse tema tem sido tratado com mais evidência, e que estamos apenas no início do processo de promoção da acessibilidade no Brasil apontamos algumas ações importantes para sua sedimentação:

- mais planejamento e implementação de ações integradas pelo poder público nas esferas municipal, estadual e federal;
- inclusão do tema “acessibilidade” nos programas curriculares das universidades para formação de profissionais das áreas de Educação, Saúde, Arquitetura, Engenharia, Comunicação Visual, Desenho Industrial, entre outras;
- promoção de programas de capacitação e reciclagem dos profissionais, incluindo aqueles que atuam em órgãos públicos;
- fiscalização efetiva pelo poder público no atendimento às normas técnicas e cumprimento à legislação;
- aumento da oferta e do desenvolvimento de produtos, materiais e componentes em conformidade com as normas técnicas e em consonância com os princípios do desenho universal.

Referências

ALMEIDA PRADO, A. R. & MORAES, R. **Acessibilidade e o planejamento das Cidades**. Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Subsídios para o conferencista – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) Brasília, 2006.

ALMEIDA PRADO, A. R. **A cidade e o idoso**: um estudo da questão de acessibilidade nos bairros Jardim de Abril e Jardim do Lago do Município de São Paulo Dissertação de mestrado em Gerontologia, PUC, São Paulo. 2003, 112p.

BAHIA, Sergio *et al.* (coura.). **Município e acessibilidade**. Rio de Janeiro: IBAM-DUMA/MJ-CORDE/UNESCO, 1998.

BRASIL. LEI 10.098 de 2000 **.Acessibilidade**. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de De-

ficiência. Brasília: CORDE, 2005.

FUNDAÇÃO PREFEITO FARIA LIMA/CEPAM. **Município acessível ao cidadão**. Adriana Romeiro de Almeida Prado (coord.). São Paulo, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL. **Manual do Prefeito**. 12 ed. Rio de Janeiro: IBAM, 2005.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Manual de uso e conservação de elevadores em escolas**. São Paulo, FDE, 2004 (coordenação).

_____. **Catálogo de Ambientes**: Especificações da Edificação Escolar. São Paulo, FDE, 2003 (co-autoria).

_____. **Catálogo de Componentes**: Especificações da Edificação Escolar. São Paulo, FDE, 2003 (coordenação).

_____. **Catálogo de Serviços**: Especificações da Edificação Escolar. São Paulo, FDE, 2003 (coordenação).

Construção de Redes de Apoio à Inclusão

Simone Mainieri Paulon¹

Gerson Smiech Pinho²

Este minicurso propõe uma discussão sobre as demandas e possibilidades da rede regular de ensino constituir uma Rede de Educação Inclusiva, a partir das concepções abordadas no “Documento subsidiário à política de inclusão” (MEC, 2005) no qual se defende a idéia de construção de uma Rede de Apoio à Educação Inclusiva.

Entendendo-se que o processo de inclusão sustenta-se na concepção de diferenças, portanto, algo da ordem da singularidade dos sujeitos que acessam as políticas educacionais, a questão fundamental que se coloca para a construção de uma política inclusiva é: como não torná-la, a cada passo, um novo instrumento de classificação, seleção, reduzindo os sujeitos a marcas mais ou menos identitárias de uma síndrome, deficiência ou doença mental?

No rastro de tal questionamento, parte-se de uma síntese dos principais tensionadores do processo inclusivo e se propõe a identificação dos principais entraves e alternativas à efetivação de políticas públicas de inclusão na área educacional.

Inclusão e interdisciplinaridade

Dentre as dificuldades encontradas para a sustentação de um processo de inclusão escolar, os casos de deficiência mental e os quadros psicopatológicos graves, comumente qualificados de doença mental, apresentam especial complexidade. Por esse motivo, é, talvez, precisamente nos casos de deficiência e doença mental que o trabalho interdisciplinar se faz ainda mais imprescindível.

A reflexão sobre a inclusão educacional necessita perpassar todas as diferentes disciplinas que se dedicam a estudar e trabalhar com o desenvolvimento da criança. É com base nessa idéia que se delimita o conceito de deficiência mental, diferenciando-o de outros quadros, como as psicoses infantis e o autismo.

A reflexão interdisciplinar tem tomado importância fundamental para situar questões para análise do conceito de deficiência mental, sob a ótica da educação inclusiva. É essa reflexão que permite agrupar as diferentes especialidades que abordam os problemas do desenvolvimento³ na infância em dois eixos principais – os *aspectos estruturais* e os *aspectos instrumentais* do desenvolvimento (CORIAT E JERUSALINSKY, 1996). A partir deles, torna-se possível abordar o lugar desde o qual cada disciplina contribui para entendermos o desenvolvimento infantil e suas patologias.

1 Psicóloga; Doutora em Psicologia Clínica (PUC-SP); Professora do departamento de Psicologia Social e Institucional da UFRGS.

2 Psicólogo e psicanalista, Mestre em Psicologia Social e Institucional (UFRGS).

3 O termo desenvolvimento abrange todas as modificações pelas quais passa um ser humano, ao longo de sua vida, incluindo os âmbitos biológico, psíquico e social. Diferencia-se, dessa forma, do crescimento – modificações no peso, altura e volume do corpo – e da maturação – especialização crescente das estruturas orgânicas, como, por exemplo, o Sistema Nervoso Central.

A deficiência mental é um quadro psicopatológico que diz respeito, especificamente, a alterações e defasagens nas funções cognitivas. Porém, sistematicamente, encontramos alterações também nos outros aspectos estruturais, como a estrutura orgânica e psíquica, e nos aspectos instrumentais, como a psicomotricidade, linguagem e comunicação, hábitos de vida e assim por diante.

Dessa forma, podemos afirmar que a deficiência mental diz respeito exclusivamente à possibilidade de conhecer, mas, de forma sistemática, aparece associada a questões relacionadas à estruturação subjetiva, como os quadros de neuroses, psicoses, autismo.

Daí porque é desde o trabalho interdisciplinar que é possível trabalhar as flexibilizações curriculares fundamentais no processo de inclusão educativa, as quais só podem ser pensadas *a partir do grupo de alunos* e da diversidade que o compõe, e não para alguns alunos tomados isoladamente. Portanto, a constituição de uma equipe interdisciplinar, que permita pensar o trabalho educativo desde os diversos campos do conhecimento, é um dos pressupostos fundamentais para que uma prática efetivamente inclusiva seja composta.

A reflexão interdisciplinar também possibilita pensar a capacitação e a formação dos professores. Se a apropriação de alguns conceitos é fundamental, contudo é necessário articular esses conceitos com as situações vividas em cada realidade escolar e na experiência de cada profissional da educação. Esse trabalho de articulação é um processo cotidiano e sistemático. Não acontece de uma vez por todas, podendo se dar somente por meio da análise da vivência de cada profissional em seu fazer diário. Caso não se leve em conta o caráter processual da formação desses profissionais, corre-se o risco de desprezar o conhecimento e a experiência prévia que cada um traz consigo.

Para tanto, é necessário um processo contínuo e formalizado de assessoria aos educadores e encontros sistematizados com a equipe interdisciplinar de apoio, na perspectiva de manter um canal aberto de escuta para esses profissionais. Assim, é possível lidar com os impasses do cotidiano da sala de aula e do ambiente escolar, trocando experiências e aprendendo novas formas de ensinar.

É imprescindível, portanto, investir na criação de uma política de formação continuada para os profissionais da educação. A partir dessa política, seria possível a abertura de espaços de reflexão e escuta sistemática entre grupos interdisciplinares e interinstitucionais, dispostos a acompanhar, sustentar e interagir com o corpo docente.

Por uma rede inclusiva

A investigação dos aspectos que necessitam evoluir na política de educação especial requer que se situe como este processo vem ocorrendo efetivamente nas redes de ensino. Considerando que a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais produz impasses no cotidiano escolar que exigem um constante repensar das práticas pedagógicas, é importante a análise de alguns aspectos do contexto atual da inclusão no país.

Uma nova concepção de educação e de sociedade se faz por vontade pública e é essencial que o sistema educacional assuma essa vontade. Para operar as transformações nos modos de relação dentro da escola é, também, necessário que os profissionais envolvidos tomem para si a tarefa de se pensar nessas questões de forma reflexiva e co-

letiva. Dito de outra forma, é necessário que todos os agentes institucionais percebam-se como gestores e técnicos da educação inclusiva.

Nesta perspectiva, é essencial que o exercício social e profissional desses agentes esteja sustentado por uma rede de serviços interdisciplinares, que se entrelacem no trabalho com as necessidades educacionais especiais dos alunos.

A criação de uma rede intersetorial e interdisciplinar de apoio à implementação da política de educação inclusiva e da política de saúde da pessoa com deficiência se viabiliza por meio de estratégias promotoras de saúde e educação, objetivando o atendimento à diversidade social e a atenção às necessidades educacionais especiais dos alunos. Portanto, a implementação de uma Rede de Apoio à Educação Inclusiva tem como funções:

- ampliar a atenção integral à saúde do aluno com necessidades educacionais especiais;
- assessorar as escolas e unidades de saúde e reabilitação;
- formar profissionais de saúde e educação para apoiar a escola inclusiva;
- assessorar a comunidade escolar na identificação dos recursos da saúde e da educação existentes na comunidade e orientar a otimização na utilização desses recursos;
- informar sobre a legislação referente à atenção integral ao aluno com necessidades educacionais especiais e sobre o direito à educação;
- sensibilizar a comunidade para o convívio com as diferenças.

Assim concebida, esta rede de apoio deve contar não apenas com profissionais de competências diversificadas, como também com conselheiros tutelares, agentes comunitários de saúde e outros agentes sociais orgânicos à comunidade, de forma que se interligue permanentemente com as demandas específicas de cada local em que atue.

Claro está que a condição para a criação de uma rede de interesses intersetoriais como a aqui defendida implica o envolvimento de gestores não só da Educação, mas também da Saúde de forma que as políticas de atenção à criança e ao adolescente possam se complementar articulando esforços e recursos das duas áreas, no sentido de fazer do processo de escolarização um dispositivo de saúde.

Fundamental também não desconsiderarmos a existência de uma rede de instituições não governamentais altamente estruturada para prestar os serviços de apoio à educação de pessoas com deficiência que preencheu um espaço inegavelmente importante a toda uma comunidade que durante um longo período não contou com o Estado para esse atendimento. O aproveitamento dos inúmeros aparelhos atualmente distribuídos entre rede privada, organizações não governamentais, escolas especiais, salas de apoio especial e UBS/CAPS deve ser articulado na composição do que se tornariam equipes municipalizadas de facilitadores da política inclusiva.

Todas as considerações até aqui trazidas apontam para uma concepção de inclusão que extrapola o espaço restrito da escola. Essa inclusão é percebida como um processo de ampliação da circulação social que produza uma aproximação dos seus diversos protagonistas, convocando-os à construção cotidiana de uma sociedade que ofereça oportunidades variadas a todos os seus cidadãos e possibilidades criativas a todas as suas diferenças.

Referências

CORIAT, L. & JERUSALINSKY, A. Aspectos Estruturais e Instrumentais do Desenvolvimento. In: **Escritos da Criança**, nº 4. Centro Lydia Coriat, Porto Alegre, 1996.

PAULON, S.; FREITAS, L. ; PINHO, G. **Educação Inclusiva**: Documento Subsidiário à Política de Inclusão. MEC/SEEP, Brasília, 2005.



SIG, Quadra 08, Lote 2268 – CEP: 72610-480.
Telefone: (61) 3344-2112 Fax: (61) 3344-2077.
E-mail: ideal@idealgrafica.com.br