

Secretaria de Educação Especial/MEC

EDIÇÃO ESPECIAL

Inclusão

REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

V. 4 • Nº 1 • JANEIRO / JUNHO 2008



ENTREVISTA

Fernando Haddad
Ministro da Educação

DESTAQUE

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Expediente

Presidência da República
Ministério da Educação
Secretaria Executiva
Secretaria de Educação Especial

Comissão Organizadora

Claudia Pereira Dutra
Cláudia Maffini Griboski
Denise de Oliveira Alves
Kátia Aparecida Marangon Barbosa
Martha Tombesi Guedes
Misiara Cristina Oliveira
Rosângela Machado

Conselho Editorial

Nacional

Antônio Carlos do Nascimento Osório – UFMS
Claudio Roberto Baptista – UFRGS
Denise de Souza Fleith – UnB
Dulce Barros de Almeida – UFG
Eduardo José Manzini – UNESP
Marcos José da Silveira Mazzotta – Universidade Mackenzie
Maria Amélia Almeida – UFSCar
Maria Teresa Eglér Mantoan – UNICAMP
Rita Vieira de Figueiredo – UFC
Ronice Müller de Quadros – UFSC
Soraia Napoleão Freitas – UFSM

Internacional

David Rodrigues – Universidade Técnica de Lisboa, Portugal

Editora

Claudia Pereira Dutra

Jornalista Responsável

Nunzio Briguglio Filho

Organização e Sistematização

Berenice Weissheimer Roth

Revisão Ortográfica

Lúcia Pinheiro

Projeto Gráfico, Diagramação e Arte-Final

Link Design

Fotografia

Adriana Medeiros / SC
João Bittar / MEC
Júlio César Paes / MEC
Maylena Clécia / Link Design
Rodrigo Sena / RN

Agradecimento às escolas visitadas e fotografadas para esta edição

Escola Municipal Celestino Pimentel – Natal/RN
Escola Municipal Centro Infantil Stella Lopes – Natal/RN
Escola Municipal Prof. Berilo Wanderley – Natal/RN
Escola Básica Municipal Luiz Cândido da Luz – Florianópolis/SC
Escola Básica Intendente Aricomedes da Silva – Florianópolis/SC
Escola Classe 303/304 Norte – Brasília/DF

Fotolito, impressão e acabamento

A Revista Inclusão é uma publicação semestral da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 6º andar, Sala 600
CEP 70047-900 Brasília / DF
Telefone: 61 2104-8651
Cadastro via e-mail: revistainclusao@mec.gov.br
Distribuição gratuita
Tiragem desta edição: 100 mil exemplares

As matérias publicadas podem ser reproduzidas, desde que citada a fonte. Quando assinadas, indicar o autor. Artigos assinados expressam as opiniões de seus respectivos autores e, não necessariamente, as da SEESP, que os edita, por julgá-los elementos de reflexão e debate.

Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep
Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

CIBEC/MEC

Inclusão: Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial. v. 1, n. 1 (out. 2005). – Brasília : Secretaria de Educação Especial, 2005-

ISSN 1808-8899

1. Inclusão educacional. 2. Educação especial. I. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.



A Revista Inclusão, nesta edição, apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, resultado do amplo processo de discussão promovido pelo Grupo de Trabalho - Portaria Ministerial Nº 555/2007, constituído por professores pesquisadores da área da educação especial, sob a coordenação da Secretaria de Educação Especial - SEESP/MEC. A elaboração desta Política no Brasil, publicada em janeiro de 2008, insere-se no contexto histórico onde, passado mais de dez anos da Declaração de Salamanca, grande parte dos países dedica-se a avaliar os avanços produzidos e os desafios na implementação de políticas públicas, definindo caminhos a serem percorridos pela educação especial em sintonia com os princípios educacionais inclusivos.

A pauta impulsionada pela agenda da inclusão educacional norteou os seminários do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade realizados em todo país, envolvendo os municípios-pólo e as secretarias estaduais de educação, além das reuniões com as instituições de educação superior que aprofundaram a temática da formação inicial e continuada de professores. O diálogo com os diferentes setores da sociedade se ampliou nos fóruns com representantes do Conselho Nacional de Defesa dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência - CONADE, da Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, da Federação Nacional de Síndrome de Down, da Federação Nacional de Educação de Surdos - FENEIS, da Federação Nacional das APAEs - FENAPAE, da Federação Nacional das Pestalozzi - FENASP, da União Brasileira de Cegos - UBC, do Fórum Permanente de Educação Inclusiva, do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, do Institu-

to Benjamin Constant - IBC, da Confederação Nacional de Trabalhadores de Educação - CNTE, do Conselho Nacional de Educação dos Estados - CONSED, da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, do Ministério Público e dos Ministérios da Saúde e do Desenvolvimento Social e Combate a Fome.

Sob a égide dos princípios da inclusão, de reconhecimento e valorização da diversidade como característica inerente à constituição de uma sociedade democrática e, tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, afirma como diretrizes para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, a garantia do direito de todos à educação, o acesso e as condições de permanência e continuidade de estudos no ensino regular. Contribuindo para romper com uma dinâmica social mais ampla de exclusão que historicamente tem condicionado as ações na área. O documento contempla a necessidade de reorientação da educação especial e a articulação dos sistemas de ensino, dando visibilidade às dimensões conservadoras que perpassam o campo da educação e dificultam uma real transformação da escola.

O acesso de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação já é uma realidade em nosso país e a sua participação e aprendizagem, confronto com as formas tradicionais de organização dos sistemas de ensino, deslocando o foco da "deficiência" para a eliminação das barreiras que se interpõe nos processos educacionais. Destaca-se a sintonia desta Política com o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE que, a partir de uma mudança de paradigmas visando superar a lógica da fragmentação da

educação, apresenta diretrizes que contemplam o fortalecimento da inclusão educacional.

Nesta Revista, o Ministro da Educação Fernando Haddad, fala da articulação em torno da educação, pautada pela construção da autonomia, inclusão e diversidade; os integrantes do Grupo de Trabalho participam do colóquio abordando o desenvolvimento conceitual da educação especial, os marcos históricos e legais e as experiências educacionais. O professor David Rodrigues, da Universidade Técnica de Lisboa, em seu artigo tece considerações sobre a implementação de uma política de educação inclusiva, entendida como uma reforma educacional que implica alterar a estrutura dos sistemas de ensino; Patrícia Albino Galvão Pontes, Promotora de Justiça do Estado do Rio Grande do Norte, discorre sobre o direito à escolarização de todos os alunos no sistema de ensino regular; e os demais convidados, na seção Opinião, destacam a atualidade deste Documento frente à perspectiva mundial da inclusão.

Com esta publicação, esperamos contribuir com os sistemas de ensino e fortalecer as diretrizes e políticas educacionais que atendam aos princípios do direito à diferença, da acessibilidade, da não discriminação e efetiva participação, possibilitando o desenvolvimento das capacidades de todos os alunos e a sua inclusão social. Compartilhamos com os leitores e colaboradores que a Revista Inclusão, a partir deste número, passa a ter Indexação Latindex, constituindo a Biblioteca Virtual Internacional da rede de revistas científicas na área de ciências humanas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal.

Claudia Pereira Dutra

Secretária de Educação Especial/MEC

SUMÁRIO



1

Editorial

Claudia Pereira Dutra
Secretária de Educação Especial/MEC



4

Entrevista

Fernando Haddad
Ministro da Educação

7

Destaque

Política Nacional de Educação
Especial na Perspectiva da
Educação Inclusiva



18

Colóquio

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Claudio Roberto Baptista
Maria Teresa Eglér Mantoan
Maria Amélia Almeida
Rita Vieira de Figueiredo
Ronice Müller de Quadros
Soraia Napoleão Freitas
Claudia Pereira Dutra
Antônio Carlos do Nascimento Osório
Eduardo José Manzini
Denise de Souza Fleith



33

Enfoque

Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva
David Rodrigues

Criança e adolescente com deficiência: impossibilidade de opção pela sua educação exclusivamente no atendimento educacional especializado
Patrícia Albino Galvão Pontes



49

Informes

Conferência Nacional da Educação Básica

BPC na Escola



51

Opinião

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva
Ela Wiecko Volkmer de Castilho
Alexandre Carvalho Baroni
Izabel Maria Madeira de Loureiro Maior
José Rafael Miranda
Eduardo Barbosa
Cláudia Maffini Griboski
Clélia Brandão Alvarenga Craveiro

A frente do Ministério da Educação, o ministro Fernando Haddad tem uma gestão marcada pela consistência das políticas educacionais e intenso diálogo com os diferentes setores sociais. Entre políticas importantes de sua Pasta, destacam-se o Programa Universidade para Todos – ProUni, a Universidade Aberta do Brasil – UAB, e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Trabalhadores da Educação – FUNDEB. Nesta entrevista, o ministro fala dos fundamentos que embasam o Plano

de Desenvolvimento da Educação – PDE, e das políticas públicas para a educação inclusiva.

1. Revista Inclusão: Ao abordar os enlaces conceituais que envolvem a execução do PDE, o senhor afirma a necessidade de superar a visão fragmentada da educação. Como o PDE se traduz em propostas concretas?

Fernando Haddad: A partir da concepção sistêmica de educação, o PDE ultrapassa as falsas oposições entre os níveis, etapas e moda-

lidades educacionais e potencializa políticas que reforçam a sua interdependência. Um exemplo claro é a articulação entre a educação básica e a superior, em regime de colaboração, na UAB as universidades públicas ofertam formação para os professores, os estados e municípios mantêm os pólos presenciais e a União efetiva o fomento. Visando dar consequência às normas gerais e às diretrizes estabelecidas para a educação, o PDE torna-se estratégico para assegurar a educação infantil, a aprendizagem, a alfabetização, a permanência, a valorização

profissional, a formação docente, a gestão participativa, entre outras, que estabelecem os pilares para a inclusão educacional, em uma escola de qualidade para todos os alunos.

2. Revista Inclusão: Quais as propostas do PDE para alcançar a transversalidade da educação especial superando a lógica da fragmentação?

Fernando Haddad: É preciso reconhecer que a organização e as práticas educacionais forjaram, historicamente, uma cultura escolar excludente e que há uma dívida social a ser resgatada. Este contexto intensificou a oposição entre a educação comum e a educação especial nos sistemas de ensino, contrariando o princípio da transversalidade da educação especial em todos os níveis, etapas e modalidades. Portanto, as políticas públicas devem potencializar a relação entre educação especial e comum com vistas a estruturar o acesso ao ensino regular e a disponibilização dos apoios especializados para atender as necessidades educacionais especiais. O PDE define a inclusão educacional como uma de suas diretrizes e propõe políticas públicas voltadas à acessibilidade e ao desenvolvimento profissional, onde se destacam os programas: Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Escola Acessível e o Monitoramento dos Beneficiários do BPC no Acesso à Escola.

3. Revista Inclusão: A elaboração da nova Política Nacional de Educação Especial foi um esforço conjugado para a superação da exclusão educacional que refletiu

em algumas divergências no seu processo. É possível alcançar um sistema educacional inclusivo?

“... o benefício da inclusão não é apenas para crianças com deficiência, é efetivamente para toda a comunidade, porque o ambiente escolar sofre um impacto no sentido da cidadania, da diversidade e do aprendizado.”

Fernando Haddad: O debate evidenciou concepções diferenciadas acerca da educação especial, o que qualifica o processo, levando toda a sociedade a refletir sobre a perspectiva da educação inclusiva. O movimento pela inclusão repercutiu e os grupos sociais avançam e se apropriam dos conceitos que estão se consolidando. A inclusão educacional é, hoje, uma realidade balizada pela evolução dos marcos legais e declarações internacionais, onde o papel do MEC é definir uma política que estabeleça o diálogo com todos os segmentos da sociedade. Não se trata de votar uma política, mas de estabelecer um consenso em torno do que dever ser feito, do que pode ser feito e do que é direito da criança que se faça.

4. Revista Inclusão: Como o MEC está impulsionando esse processo? Há resultados que indiquem mudanças nos sistemas de ensino na perspectiva das políticas de inclusão?

Fernando Haddad: A educação especial vem ocupando cada vez mais espaço na agenda do MEC, sobretudo nos últimos anos, e o papel da Secretaria de Educação Especial junto às demais secretarias se amplia na perspectiva da inclusão. Os resultados estão aparecendo, é importante registrar que o avanço da matrícula é notável nas escolas comuns da rede pública e o retorno que temos dessas experiências comprova a viabilidade e a eficácia de um sistema educacional que inclui a todos. Os estudos estatísticos já revelam essa face do processo de ensino e aprendizagem que a inclusão estimula, ensina e provoca, reforçando a tese de que o benefício da inclusão não é apenas para crianças com deficiência, é efetivamente para toda a comunidade, porque o ambiente escolar sofre um impacto no sentido da cidadania, da diversidade e do aprendizado.

5. Revista Inclusão: Frente aos avanços na pauta dos Direitos Humanos em torno dos princípios da inclusão que impulsionam a transformação da escola, ainda é possível falar em retrocesso?

Fernando Haddad: Não vejo razão para temores de retrocesso, muito pelo contrário, entendo que é um momento auspicioso da educação inclusiva e da equalização das oportunidades. É isso que está acontecendo neste momento. Nós temos que ter uma estratégia de construção de um novo paradigma na educação, ainda mais sólido

do, ainda mais consistente, ainda mais visível. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, recentemente aprovada pela ONU, demonstra o caráter irreversível desta proposta, que estabelece o compromisso dos países para assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino e adotar medidas para que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional.

6. Revista Inclusão: Os movimentos sociais de defesa da cidadania apontam a ausência de uma política de Estado para superar uma realidade de exclusão que perdurou por muito tempo. Como o senhor avalia esta questão?

Fernando Haddad: Essa realidade que está vindo à tona revela uma face da exclusão social. As famílias no passado, até por ausência do poder público, não encontraram segurança e informação necessárias para reivindicar o direito dos seus filhos à educação e aqueles que o fizeram foram considerados ousados demais. A orientação da nova política educacional, sem dúvida, é fundamental para transformar a gestão e as práticas de ensino, porém, outros fatores que dizem respeito a uma nova cultura escolar devem ser considerados. São muito sólidas as justificativas do movimento pela inclusão, dessa perspectiva que se coloca de maneira irrefreável e vem conquistando adeptos, sobretudo às famílias que vêm reforçando essa visão e que só traz ganhos para a sociedade. A política está definida, na minha opinião o conteúdo

"A política está definida, na minha opinião o conteúdo está muito bem construído, mas, tão importante quanto o conteúdo desta política é trabalhar para que ela aconteça. Torna-se um desafio diminuir os temores que ainda possam existir nos sistemas de ensino, algumas preocupações precisam ser superadas e, de fato, a experiência das escolas vai transformar essa realidade."

está muito bem construído, mas, tão importante quanto o conteúdo desta política é trabalhar para que ela aconteça. Torna-se um desafio diminuir os temores que ainda possam existir nos sistemas de ensino, algumas preocupações precisam ser superadas e, de fato, a experiência das escolas vai transformar essa realidade.

7. Revista Inclusão: Quais os desdobramentos a partir da nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

Fernando Haddad: Essa política apresenta uma visão que está se firmando em diversos países que deram início a um processo de reorientação das suas estruturas de ensino para o acesso e sucesso de todos os alunos, consolidando princípios que estavam em pauta desde os anos 1980. No Brasil, muitos sistemas de ensino já desenvolvem sólidas experiências educacionais neste sentido e outros estabeleceram metas para promover a inclusão de todos os alunos, e a nova Política subsidia a elaboração de normativas. No âmbito do MEC, a fim de dar sequência à Política, estaremos consolidando um conjunto de ações de apoio à implementação da educação inclusiva, destacando-se a proposta de financiamento para ampliação da oferta do atendimento educacional especializado complementar ao ensino regular. Na medida em que estas ações forem implementadas teremos constituído uma política que promove o desenvolvimento da escola para efetivar o direito de acesso e a qualidade da educação.



Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

Componentes do Grupo de Trabalho

Claudia Pereira Dutra – MEC/ SEESP

Secretária de Educação Especial

Cláudia Maffini Griboski – MEC/ SEESP

Diretora de Políticas de Educação Especial

Denise de Oliveira Alves – MEC/ SEESP

Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino

Kátia Aparecida Marangon Barbosa – MEC/SEESP

Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial

Antônio Carlos do Nascimento Osório

Professor da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP (1996). Atua principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais, minorias sociais, educação especial e direito à educação.

Claudio Roberto Baptista

Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Doutor em Educação pela Università degli Studi di Bologna (1996), Itália. Coordenador do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE/UFRGS. Atua principalmente nos seguintes temas: educação especial, políticas de inclusão, relações entre pensamento sistêmico e educação e transtornos globais do desenvolvimento.

Denise de Souza Fleith

Professora da Universidade de Brasília – UnB. Doutora em Psicologia Educacional pela University Of Connecticut (1999), EUA. Pós-doutora pela National Academy for Gifted and Talented Youth (University of Warwick) (2005), Inglaterra. Atua principalmente nos seguintes temas: criatividade no contexto escolar, processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento de talentos e superdotação.

Eduardo José Manzini

Professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, de Marília-SP. Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo – USP (1995). Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Editor da Revista Brasileira de Educação Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: inclusão da pessoa com deficiência, deficiência física, ajudas técnicas e tecnologia assistiva em comunicação alternativa e acessibilidade física.

Maria Amélia Almeida

Professora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Doutora em Educação Especial pelo Programa de PhD da Vanderbilt University (1987), EUA. Vice-presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Membro do editorial das publicações Journal of International Special Education e da Revista Brasileira de Educação Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: deficiência mental, inclusão, profissionalização e Síndrome de Down.

Maria Teresa Eglér Mantoan

Professora da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Doutora em Educação pela Univer-

sidade Estadual de Campinas. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED. Atua principalmente nos seguintes temas: direito incondicional de todos os alunos à educação, atendimento educacional especializado e deficiência mental.

Rita Vieira de Figueiredo

Professora da Universidade Federal do Ceará – UFC. Doutora (PhD) em Psicopedagogia pela Université Laval (1995), Canadá. Pós-doutora em linguagem escrita e deficiência mental na Universidade de Barcelona (2005), Espanha. Atua principalmente nos seguintes temas: educação especial, deficiência mental, linguagem escrita e inclusão escolar.

Ronice Müller de Quadros

Professora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Doutora em Lingüística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS, com estágio na University of Connecticut (1997-1998), EUA. Coordenadora do Curso de Letras/Língua Brasileira de Sinais. Membro do editorial das publicações Espaço – INES, Ponto de Vista-UFSC e Sign Language & Linguistics.

Soraia Napoleão Freitas

Professora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (1998). Coordenadora do grupo de pesquisa do CNPq – Educação Especial: Interação e Inclusão Social. Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores, currículo, classe hospitalar, altas habilidades/superdotação, ensino superior e educação especial.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

I – Introdução

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históri-

cas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e

classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

II – Marcos históricos e normativos

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a

exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de

distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito

de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para

as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos

ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminabilidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso

V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas

para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e

difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar

ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.

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

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmi-

co e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

Neste mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educa-

ção especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

No documento do MEC, *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas* é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 09).

Para a implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

III – Diagnóstico da Educação Especial

O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, possibilita o acompanhamento dos indicadores da educação especial: acesso à educação básica, matrícula na rede pública, ingresso nas classes comuns, oferta do atendimento educacional

especializado, acessibilidade nos prédios escolares, municípios com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, escolas com acesso ao ensino regular e formação docente para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Para compor esses indicadores no âmbito da educação especial, o Censo Escolar/MEC/INEP coleta dados referentes ao número geral de matrículas; à oferta da matrícula nas escolas públicas, escolas privadas e privadas sem fins lucrativos; às matrículas em classes especiais,

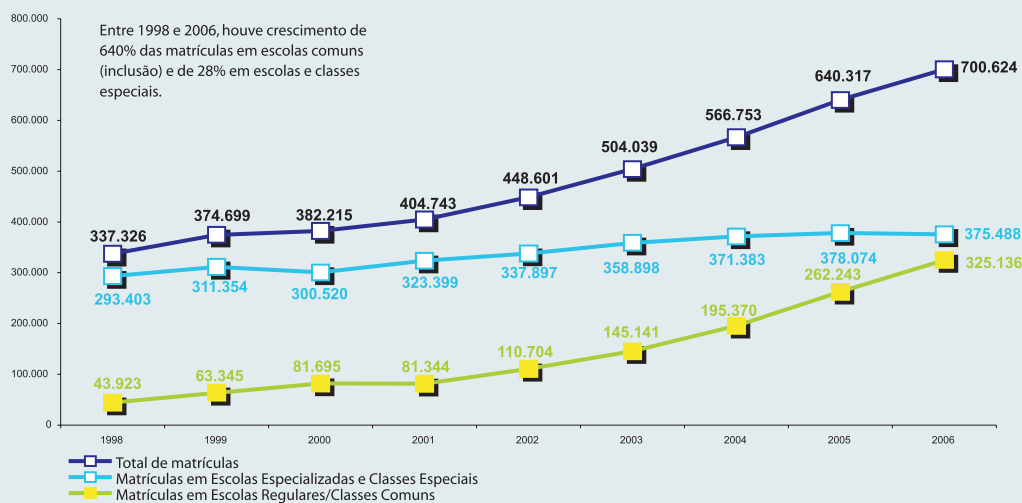
escola especial e classes comuns de ensino regular; ao número de alunos do ensino regular com atendimento educacional especializado; às matrículas, conforme tipos de deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; à infra-estrutura das escolas quanto à acessibilidade arquitetônica, à sala de recursos ou aos equipamentos específicos; e à formação dos professores que atuam no atendimento educacional especializado.

A partir de 2004, são efetivadas mudanças no instrumento de

pesquisa do Censo, que passa a registrar a série ou ciclo escolar dos alunos identificados no campo da educação especial, possibilitando monitorar o percurso escolar. Em 2007, o formulário impresso do Censo Escolar foi transformado em um sistema de informações on-line, o Censo Web, que qualifica o processo de manipulação e tratamento das informações, permite atualização dos dados dentro do mesmo ano escolar, bem como possibilita o cruzamento com outros bancos de dados, tais como os das áreas de saúde, assistência e previdência

social. Também são realizadas alterações que ampliam o universo da pesquisa, agregando informações individualizadas dos alunos, das turmas, dos professores e da escola.

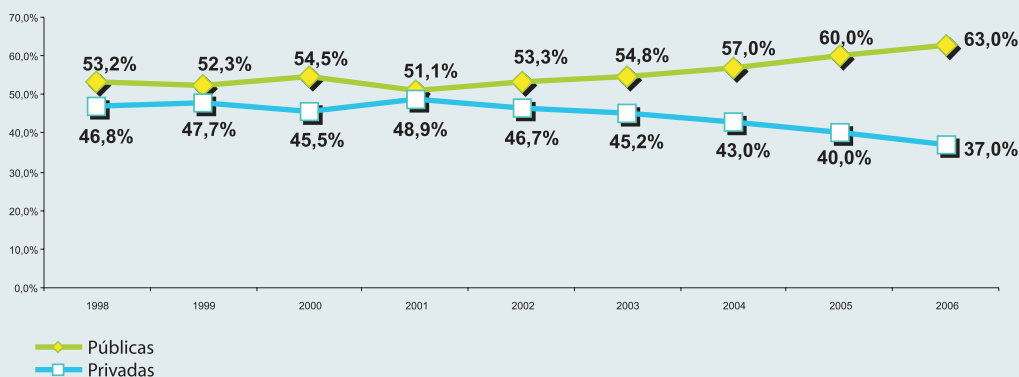
Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.136 em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir:



Quanto à distribuição dessas matrículas nas esferas pública e privada, em 1998 registra-se 179.364 (53,2%) alunos na rede pública e 157.962 (46,8%) nas escolas priva-

das, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento das ações e políticas de educação inclusiva nesse período, evidencia-se um

crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas, que alcançaram 441.155 (63%) alunos em 2006, conforme demonstra o gráfico:



Com relação à distribuição das matrículas por etapa de ensino em 2006: 112.988 (16%) estão na educação infantil, 466.155 (66,5%) no ensino fundamental, 14.150 (2%) no ensino médio, 58.420 (8,3%) na educação de jovens e adultos, e 48.911 (6,3%) na educação profissional. No âmbito da educação infantil, há uma concentração de matrículas nas escolas e classes especiais, com o registro de 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns. O Censo da Educação Especial na educação superior registra que, entre 2003 e 2005, o número de alunos passou de 5.078 para 11.999 alunos, representando um crescimento de 136%.

A evolução das ações referentes à educação especial nos últimos anos é expressa no crescimento de

81% do número de municípios com matrículas, que em 1998 registra 2.738 municípios (49,7%) e, em 2006 alcança 4.953 municípios (89%). Aponta também o aumento do número de escolas com matrícula, que em 1998 registra apenas 6.557 escolas e, em 2006 passa a registrar 54.412, representando um crescimento de 730%. Das escolas com matrícula em 2006, 2.724 são escolas especiais, 4.325 são escolas comuns com classe especial e 50.259 são escolas de ensino regular com matrículas nas turmas comuns.

O indicador de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, aponta que 14% dos 6.557 estabelecimentos de ensino com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais possuíam sanitários com acessibilidade. Em 2006, das 54.412 escolas

com matrículas de alunos atendidos pela educação especial, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e vias adequadas (dado não coletado em 1998). No âmbito geral das escolas de educação básica, o índice de acessibilidade dos prédios, em 2006, é de apenas 12%.

Com relação à formação inicial dos professores que atuam na educação especial, o Censo de 1998, indica que 3,2% possui ensino fundamental, 51% ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores nessa função, 0,62% registram ensino fundamental, 24% ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% desses professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento.

IV – Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais espe-

ciais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional espe-

cializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;

- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

V – Alunos atendidos pela Educação Especial

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência ou que não se

adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua

dimensão pedagógica.

O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover

uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial. Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p.330).

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social. No entanto, mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os alunos e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica

da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse

dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos.

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

VI– Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional

especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Dentre as atividades de atendi-

mento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados.

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. Desse modo, na modalidade

de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior,

nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

VII – Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 7.853*, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto nº 3.298*, de

20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. *Decreto Nº 3.956*, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Nº 2.678*, de 24 de setembro de 2002. Disponível em: ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto Nº 5.296* de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério Público Federal. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino*. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2ª ed. ver. e atualiz. Brasília:

Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto Nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais* – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. IBGE. Censo Demográfico, 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

BRASIL. INEP. Censo Escolar, 2006. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação*: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2006.



Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A proposição da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 reflete a ampla discussão realizada nos diversos fóruns educacionais sobre inclusão no País, as conquistas do movimento das pessoas com deficiência, bem como os avanços dos marcos legais e educacionais. O Documento configura a educação inclusiva como uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa do direito de todos a uma educação de qualidade e da orga-

nização de um sistema educacional inclusivo.

Neste colóquio dialogam os professores pesquisadores da área de educação especial, que integraram o Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555/2007, que teve a incumbência de elaborar a nova Política. A fim de dar consequência a esta elaboração, esses professores, juntamente com a equipe gestora da Secretaria de Educação Especial, desencadearam um amplo debate sobre a educação especial em nosso País.

1. O documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” contextualiza a inclusão como um movimento mundial que se intensifica a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos – 1990, da Declaração de Salamanca – 1994 e da Convenção da Guatemala – 1999, configurando um novo paradigma educacional. Como os demais países estão redimensionando a educação especial nesta perspectiva?

Claudio Baptista: É de conhecimento de todos que se interessam pela área da educação especial a existência de uma tendência internacional no sentido de valorizar as políticas inclusivas quando se discute a oferta de escolarização para crianças com deficiência ou com necessidades educativas especiais. As experiências coincidem na redução de matrículas no sistema de ensino especial e no aumento das matrículas desses alunos na rede de ensino comum. No entanto, há diferenças significativas quanto ao destino das escolas especiais e ao trabalho dos educadores com formação específica na área. Temos, por exemplo, países que investem em centros especializados e que substituiriam as escolas especiais e concentrariam os serviços especializados, para os quais são encaminhados os alunos que exigem uma ação complementar àquela oferecida pelo ensino comum. Nesse sentido, o que temos é também uma variação muito grande sobre a configuração desses centros, pois é freqüente que se conceba que tais espaços deveriam estar pautados na qualificação clínica dos atendimentos, o que resultaria em equipes com predominância da área de saúde e no acompanhamento e suporte dirigido ao aluno e não aos contextos relacionais dos quais ele participa. Esse, segundo acredito, é um divisor de águas quando trabalhamos com uma lógica de “apoio” que ganha uma configuração institucional como aquela de um centro: para garantir que haja mudanças capazes de incidir na escola e nos seus integrantes, um centro de apoio deveria ter como eixo o trabalho voltado para os contextos relacionais, va-

lorizando o debate feito com a escola acerca de questões pedagógicas e do acompanhamento de projetos específicos que se referem aos alunos que demandam ações diferenciadas por parte da escola. Evidentemente, o desenho institucional desses “centros” está diretamente relacionado à concepção que temos de educador especial ou de práticas que sejam características da área. No caso da Itália, por exemplo, para falar de um contexto com o qual tenho intenso contato nos últimos 16 anos, a existência dos “centros”, particularmente aqueles da Emilia Romagna (Região de Bologna), tem pouca relação com o que nós identificamos com uma escola especial. Há uma rede de centros que são chamados de “centros de documentação e recursos” e tendem a oferecer apoios muito amplos que podem ser de auxiliar as escolas na elaboração de projeto específico, na formação em sintonia com as necessidades das escolas de referência; na promoção de debates sobre temas associados à educação, inclusão e acessibilidade; na interlocução das famílias com profissionais do atendimento; nas pesquisas sobre a escolarização de alunos com necessidades especiais; na relação entre os diferentes níveis da gestão da escola e dos entes governamentais que as mantêm.

Maria Teresa Mantoan: Tenho acompanhado as iniciativas em favor da inclusão escolar em alguns países europeus e da América do Norte desde o início dos anos 90 e em todos eles predomina, até então, um grande empenho das autoridades educacionais, pais e instituições para que as escolas comuns se redimensionem

e acolham a todos os alunos. A tendência na maior parte desses países, contudo, é manter a educação especial como substitutiva do ensino comum e os alunos, pais ou responsáveis podem optar pela escola especial ou comum. O Brasil, nesta última década, destacou-se pela vanguarda de seus projetos inclusivos. A proposta brasileira de educação especial, na perspectiva inclusiva, se diferencia das demais, porque garante a educação a todos os alunos, indistintamente, em escolas comuns de ensino regular e a complementação do ensino especial. Essa inovação, como está claro na nova Política Nacional de Educação Especial, não só redimensiona a educação especial como provoca a escola comum, para que dê conta das diferenças na sua concepção, organização e práticas pedagógicas. Temos de aproveitar esses novos tempos para romper com paradigmas que nos detêm no avanço e melhoria da educação brasileira.

Maria Amélia: Sem dúvida, a inclusão é um movimento mundial. Cada país teve a sua história em relação ao atendimento a pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, superdotação/altas habilidades e, por isso, cada um deles tem lançado mão de diferentes formas de práticas inclusivas. Por exemplo, nos Estados Unidos que tem uma longa história de institucionalização dessas pessoas, hoje há estados que fecharam todas as escolas especiais mantidas pelo governo e todas as crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, superdotação/altas habilidades são matriculadas nas escolas da rede pública

de ensino de seu bairro. Outros mantiveram os vários serviços: salas de recursos, classes especiais, serviço itinerante e algumas escolas especiais. Penso que, de um modo geral, a inclusão não terá retrocessos e eu gostaria de viver, pelo menos, mais 30 anos para ver como ficará esse movimento.

Rita Vieira: A educação inclusiva é objeto de interesse em muitos países. Não conheço a situação de todos os países que fazem apelo a essa questão, mas conheço bem a situação do Canadá, a província de Quebec, onde fiz meus estudos de doutorado. O Canadá, certamente, é um dos países pioneiros no desenvolvimento do conceito de educação inclusiva. A julgar pelo número de alunos com deficiência que freqüentam as salas regulares das escolas canadenses se poderia supor que a legislação das províncias daquele país, no que diz respeito à educação inclusiva, determina que TODOS os alunos sejam integrados na classe regular. Entretanto, esta não é a realidade. Apenas duas das dez províncias canadenses, Colombie Britannique e Nouveau-Brunswick, asseguram por lei que TODOS os alunos que apresentam deficiência sejam incluídos na classe regular de ensino. As oito demais províncias prevêm por lei um só sistema de ensino nomeado mainstreaming, que não assegura o acesso de TODAS as crianças na classe regular. De fato, ele prevê diversas modalidades de serviços partindo dos mais integrados (classe regular) para os menos integrados. Do ponto de vista legal, o Brasil está na vanguarda em relação ao Canadá no que consiste a educação inclusiva. Entretanto, uma nova luta começa no sentido

de concretizar no cotidiano da escola o que já temos garantido por lei. Nós sabemos que atualmente no Brasil uma parte importante de crianças com deficiência ainda não freqüentam o sistema público de ensino. No Canadá, ao contrário do Brasil, a grande maioria dos alunos que apresentam deficiência freqüenta a escola pública. Deste modo, embora a legisla-

No Brasil, os sistemas de ensino ainda têm um caminho a percorrer para assegurar uma boa educação a TODOS. É importante compreender que a inclusão não é tarefa da educação especial, mas das redes públicas de ensino.



RITA VIEIRA

ção da maior parte das províncias canadenses não assegure a inclusão dos alunos com deficiência na classe regular, é nesse espaço educativo que a maioria delas está inserida. Progressos enormes a fim de favorecer a educação de alunos com deficiência na classe regular foram alcançados naquele país nos últimos trinta anos. Na província de Quebec, o Ministério de Educação do Lazer e do Esporte tomou diversas medidas neste sentido. Dentre elas, a garantia da presença na escola do professor ortopedagogo (que pode ser entendido como o nosso professor do atendimento educacional especializado). O número de professor ortopedagogo por escola é proporcional ao número de alunos de cada escola, independente do número de crianças com deficiência nela matriculadas. Este professor poderá atender mais de uma escola. Ele trabalha com o aluno com deficiência e faz a interlocução com o professor do ensino comum no sentido de apoiar as ações dele e da escola em favor de uma melhor integração desse aluno na sala regular. Em síntese, a escola pública daquele país se organizou criando as condições para receber e favorecer a aprendizagem da grande maioria dos alunos com deficiência no ensino comum. No Brasil, os sistemas de ensino ainda têm um caminho a percorrer para assegurar uma boa educação a TODOS. É importante compreender que a inclusão não é tarefa da educação especial, mas das redes públicas de ensino.

Ronice Quadros: Cada cultura tem a sua forma de construir e pensar a diferença. Não podemos pensar em paradigmas homogeneizadores e conceber a

inclusão sem pensar nos processos lingüísticos, sociais, culturais, epistemológicos para acessar o conhecimento. Uma das questões fundamentais é visibilizar e assumir as diferenças dentro dos espaços educacionais partindo do pressuposto que não basta estar junto para haver inclusão, mas importa o que fazem esses educandos dentro desses espaços para que sejam significativas as aprendizagens. As diferenças fazem parte dos grupos sociais e são determinadas a partir da perspectiva do outro. Em relação à diferença surda, o reconhecimento da Libras e do Português como segunda língua no Decreto 5626, foi um avanço em termos de Brasil. Isso é um redimensionamento em termos de perspectiva inclusiva porque a língua constitutiva dos sujeitos passa a assumir uma representação política fundamental. No entanto, ainda são incipientes as abordagens no campo pedagógico com conhecimento de causa propiciado no contato com as comunidades surdas. O ponto referencial modifica de acordo com os olhares dos sujeitos implicados, ser “surdo”, ser “cego” etc. tem múltiplos significados na suas relações com o outro dentro dos espaços sociais, dentre eles, o espaço escolar. É importante assinalar que a Declaração de Salamanca provocou a visibilização das diferenças. Este é o tipo de movimento que está sendo desencadeado a partir do que vem sendo referido como educação inclusiva no mundo. Os tempos, os espaços e as formas de ensinar e aprender passam a ser ressignificados a partir das diferenças. Sob essas perspectivas, a Educação Especial, quando se aproxima das necessidades lingüís-

... a Educação Especial, quando se aproxima das necessidades lingüísticas, culturais, sociais das pessoas revisando permanentemente o seu papel e sua responsabilidade com a inclusão, dá um passo positivo na tarefa imensa de reverter os quadros dramáticos de exclusão social.



ticas, culturais, sociais das pessoas revisando permanentemente o seu papel e sua responsabilidade com a inclusão, dá um passo positivo na tarefa imensa de reverter os quadros dramáticos de exclusão social.

2. Tendo em vista que no Brasil, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, os preceitos legais já definem a educação como um direito de todos com igualdade de oportunidades, o que justifica, hoje, a elaboração deste Documento?

Maria Amélia: Eu iria um pouco antes da Constituição de 1988, que definiu que os alunos com necessidades especiais deveriam ser atendidos, “preferencialmen-

te”, na rede regular de ensino. A Lei 4.024, de 1961, também afirmava que “no que for possível” as crianças com necessidades especiais deveriam ser atendidas na rede regular de ensino. E assim, tantas outras leis... Se analisarmos que em 1961 o Brasil já dispunha de uma lei que garantia o atendimento dessas crianças na rede regular de ensino, enquanto que, nessa mesma época, na Escandinávia se falava no “Princípio de Normalização” ou seja, “deixar que as pessoas com deficiência mental tivessem uma convivência o mais próximo possível do normal”, o Brasil saiu na vanguarda em termos de inclusão. No entanto, termos como: “no que for possível”, “preferencialmente” impediram que o processo inclusivo



... termos como: “no que for possível”, “preferencialmente” impediram que o processo inclusivo no Brasil se iniciasse há mais de 40 anos atrás! Portanto, a elaboração de uma política de inclusão em nosso País, neste momento, é mais do que necessária!

no Brasil se iniciasse há mais de 40 anos atrás! Portanto, a elaboração de uma política de inclusão em nosso País, neste momento, é mais do que necessária!

Soraia Napoleão Freitas: Na minha opinião, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem a função de reforçar esses direitos já previstos, que até então não foram plenamente assumidos pela educação brasileira. A justificativa dessa proposição político-educacional centra-se na necessidade de transformar os sistemas de ensino, a partir de uma concepção de ensino e aprendizagem que efetivamente respeite as diferenças dos alunos. Não se trata de pensar tão somente a educação para o deficiente, mas, sobretudo, de basilar a prática educativa e a organização da escola no respeito à diferença do outro. E é nesse princípio, de defesa da escolarização, que

essa Política tem seu suporte e sua justificativa.

Claudia Dutra: A educação como um direito de todos é o princípio constitucional que fundamenta a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a implantação de políticas públicas que conduzam à superação dos valores educacionais subjacentes à estrutura excludente da escola tradicional, constituindo ações direcionadas às condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas de ensino regular. Muitos sistemas de ensino já percorrem um caminho que busca concretizar este objetivo, cumprindo os preceitos constitucionais que garantem a plena participação e inclusão. Entretanto, este desafio colocado para os gestores e educadores, e toda a sociedade, desde 1988, não alcançou, ainda, o conjunto dos sistemas de ensino para

que se efetive o direito à educação a todos os alunos, indistintamente. Desse modo, no que tange à educação especial, grande parte dos sistemas não aprofundou com radicalidade o sentido da educação inclusiva, de modo a alterar a atuação da educação especial dissociada do contexto das escolas regulares, passando a apoiar o desenvolvimento das escolas para uma perspectiva pedagógica que respeite as diferenças e atenda as necessidades específicas dos seus alunos no processo educacional. É preciso construir condições favoráveis para a inclusão e essa materialidade só acontece a partir de uma sólida definição por um sistema educacional inclusivo. Portanto, esta é a justificativa para a elaboração de uma nova Política, ou seja, a definição conceitual e a orientação para as mudanças no contexto educacional voltadas para garantir as condições de acessibilidade, a formação dos educadores, à oferta do atendimento educacional especializado e a organização da educação especial como parte do projeto pedagógico da escola, entre outras, inerentes ao processo de inclusão e aprendizagem. Este é o sentido do redimensionamento das políticas de educação e os documentos mais atuais que refletem uma avaliação da organização dos sistemas de ensino indicam uma transição do conceito de integração para o de inclusão, bem como o desenvolvimento para a reformulação das práticas pedagógicas. Este movimento que ocorre em grande parte dos países, está expresso na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência aprovada pela ONU, em 2006, onde foi assumido o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino.

Claudio Baptista: A elaboração de uma nova Política é justificada pela necessidade de atualização de um *dispositivo*. A Política Nacional de Educação Especial sustenta uma *perspectiva* que é aquela resultante de um conjunto de forças e percepções que, em um dado momento histórico, é considerado o mais qualificado como orientação para os sistemas de ensino. Nesse sentido, a elaboração de um *texto orientador* torna-se pertinente quando há mudanças históricas que justificam novas proposições. Apesar de termos marcos legais que ainda admitem que a escolarização em espaços específicos da educação especial seria recomendável para alguns sujeitos, como é o caso da Resolução nº 02, de 2001, do CNE, houve grandes alterações no plano legal quanto às possibilidades de inclusão escolar. Tais mudanças são perceptíveis, na maioria das vezes, no teor propositivo dos documentos aprovados pelos Conselhos – Nacional ou Estaduais, no sentido de redução das restrições que estariam associadas aos alunos que “poderiam” estar no ensino comum. No que se refere ao plano das proposições pedagógicas, temos atualmente um contexto muito diferente daquele de 1994, quando houve a aprovação da anterior Política Nacional de Educação Especial. Ao longo desses anos, houve uma profusão de iniciativas que, com diferentes motivações, têm proposto a reconfiguração de sistemas de ensino, especialmente aqueles municipais, diante da tendência à municipalização do ensino fundamental e ampliação das responsabilidades dos municípios acerca da educação infantil. A política pode ser considerada o movimento que, em 2007, se intensificou e continua nos mobilizando em debates públicos, muitas vezes

acirrados, a respeito dos temas que dizem respeito à inclusão. A política ganha corpo e nome ao entendermos que os gestores não têm apenas direito, mas têm obrigação de serem propositivos no que concerne à gestão das diferentes instâncias do sistema educacional. A política se consolida, como ocorreu no segundo semestre de 2007, ao reunirmos profissionais com responsabilidade de discutir as direções das “palavras” que compõem um texto orientador, ao participarmos de au-

A política ganha corpo e nome ao entendermos que os gestores não têm apenas direito, mas têm obrigação de serem propositivos no que concerne à gestão das diferentes instâncias do sistema educacional.



diências públicas promovidas por redes de ensino que questionam as diretrizes anunciadas, ao convidarmos especialistas para serem ouvidos sobre temas como a formação de professores em educação especial, ao intensificarmos em cada espaço a discussão sobre as novas perspectivas propostas pela “Nova Política”.

3. A nova Política orienta a implementação da educação especial a partir de uma articulação com o ensino regular. De acordo com esta proposição, o que muda para os sistemas de ensino?

Claudia Dutra: O que muda a partir desta Política é a ênfase no desenvolvimento dos sistemas educacionais inclusivos, onde a educação especial deve integrar a proposta pedagógica da escola, não mais organizada como modalidade substitutiva à escolarização. A definição da educação especial como modalidade complementar e transversal às etapas, níveis e modalidades de ensino, que disponibiliza recursos e serviços, realiza o atendimento educacional especializado e orienta alunos e professores na sua utilização, pressupõe uma reorganização de recursos materiais e profissionais especializados para apoiar as escolas nas alterações necessárias, no âmbito das práticas pedagógicas e da oferta do atendimento educacional especializado. O grande desafio colocado em nosso País é de alcançar uma educação de qualidade para todos, um objetivo que será construído em sintonia com a perspectiva da educação inclusiva, considerando que não há qualidade sem atenção à diversidade. Neste contexto, a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE se caracteriza pelo

esforço conjunto em torno da qualidade da educação, pelo avanço nas medidas direcionadas à inclusão e pelo propósito de realizar um grande investimento nas escolas para acolher a todos os alunos, criando melhores condições de infra-estrutura e formação profissional que contemplem a promoção do ensino e da aprendizagem e a avaliação do processo educacional. Neste sentido, as mudanças devem acontecer no âmbito geral dos sistemas de ensino e a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva exigirá que cada sistema reestruture a sua rede de ensino para assegurar a atuação da educação especial nas escolas regulares com propostas pedagógicas, recursos pedagógicos e de acessibilidade para a plena participação dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades /superdotação.

Soraia Napoleão Freitas: Penso que esta Política, ao propor a articulação entre o ensino regular e a educação especial, lança a possibilidade da escola repensar a totalidade da sua organização, historicamente sedimentada. Ou seja, a educação especial, que na organização dos “sistemas de ensino” configurava um “sistema paralelo”, passa a constituir parte integrante desses “sistemas”. Logo, há a necessidade de repensar a organização escolar nos níveis macro e micro estruturais, contemplando desde a gestão no sentido mais amplo do “sistema de ensino” e da escola, até a organização da prática educacional em sala de aula. É um entendimento diferenciado de ensinar e aprender que precisa perpassar as organizações escolares e que modifica o entendimento de gestão até então conhecido.



... há a necessidade de repensar a organização escolar nos níveis macro e micro estruturais, contemplando desde a gestão no sentido mais amplo do “sistema de ensino” e da escola, até a organização da prática educacional em sala de aula.

Rita Vieira: A primeira mudança é uma mudança de perspectiva: a escola é compreendida como um espaço de direito, um bem social que deve ser assegurado a TODAS as crianças, indistintamente. Neste novo documento fica claro o que é de competência da escola comum e o que é de competência da educação especial, devendo os sistemas de ensino se organizarem para oferecer a TODAS as crianças não

somente o acesso e a permanência na escola, mas também os serviços educacionais que forem necessários para garantir a aprendizagem escolar. A articulação entre o ensino comum e a educação especial, sobretudo através do atendimento educacional especializado, deve visar sempre a aprendizagem dos alunos que se beneficiam desse serviço. Na verdade, o que deve mudar nos sistemas de ensino é a oferta do atendimento educacional especializado para os alunos que dele necessitam e o que já se vem reivindicando há muitas décadas: a transformação da escola pública brasileira, especialmente no que consiste a gestão da escola e a gestão da classe. Transformar a gestão da classe significa transformar as práticas que temos hoje (em sua maioria pautadas no conceito de homogeneidade) em práticas que atendam a diversidade da sala de aula (pautadas no princípio da heterogeneidade). Essa transformação da escola não é requerida em decorrência da demanda de inclusão escolar, visto que não são apenas as crianças com deficiência que apresentam dificuldades para se apropriarem dos conteúdos escolares, mas também uma grande parte daquelas consideradas normais.

Antônio Osório: A reconstrução das práticas pedagógicas e de suas respectivas orientações configuradas por diferentes grupos (gestores, educadores e demais segmentos) envolve discussões a respeito da complexidade que permeia a tentativa de definirmos um sistema de ensino no nível nacional ou local. Essas práticas, analisadas isoladamente, desenham um mosaico em que cada pedaço tem funções pré-estabelecidas dentro de uma

estrutura organizativa mais ampla, obstruindo sua própria razão de existir, mas tendo sua configuração estabelecida pela própria regulamentação do Estado, reduzida a questões de financiamento e responsabilidades. Parte-se do princípio que não existe um sistema de ensino, mas uma organização estrutural que recebe essa denominação. Clareado este aspecto, o lócus é marcado como um espaço, em que as regras são sujeições, submissões e opressões em circunstâncias diversas, uns, autoritários e vigorosos, e outros, em que as partes podem alternar-se sob regras que se igualam ou se repelem sobre as medidas adotadas. Essa é a prática daquilo que os educadores denominam de sistema. A meu ver, o sistema de ensino que está posto culturalmente deveria ser todo repensado a partir do aluno real – Ora, como essa estrutura deveria mudar para lidar com a diferença? Primeiro, encarar suas dinâmicas de punição e seleção, de forma transparente, sem corporativismos. Entender, que a escola é indiscutivelmente uma instituição social, e como tal deve satisfação de suas práticas pedagógicas à comunidade escolar. Segundo, o aluno deve ser visto como um ser que aprende. Portanto, é necessário repensar a uniformidade de conteúdos, atividades e avaliação. Ao aluno deve ser dada efetivamente a condição de ser o centro do processo ensino-aprendizagem e não a condição de coadjuvante desse processo. Agora, em termos de macro-estrutura, há sem sombra de dúvidas, necessidade de democratização dos processos de decisões de forma que aquilo que denominamos de sistema de ensino rompa com a idéia de centralidade e controle, passando a se pensar na educação.

Denise Fleith: Já era tempo de haver uma comunicação mais efetiva entre ensino regular e educação especial. A partir da nova Política será necessário um diálogo constante no interior dos sistemas de ensino. O foco deve ser o aluno com suas necessidades de aprendizagem cognitivas, afetivas e físicas. Isto implicará planejamentos em conjunto, investimento na formação inicial e continuada de pessoal, equipes de trabalho que incluam profissionais com formações distintas e a reorganização da arquitetura da escola, entre outras ações. Ademais, é importante que o profissional da educação tenha conhecimentos mais amplos na área da Educação. Assim, por exemplo, um professor de matemática deverá ter na sua formação acesso ao conteúdo sobre Educação Especial e não apenas sobre Matemática.

Eduardo Manzini: Vários podem ser os pontos abordados aqui. Um deles é que o documento declara quem será a população a ser aten-

dida pelos recursos humanos e financeiros da Educação Especial: alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa definição não é só no sentido terminológico, mas deixa claro que atenderá as necessidades educacionais especiais dessa população. Dessa forma, nem todos os alunos “com necessidades educacionais especiais” serão alunos atendidos pela Educação Especial. Isto deve, então, conferir à Educação o papel de atender a todos os alunos com deficiência ou não, mas deixando claro o que deve mudar em termos de apoio da Educação Especial. O segundo ponto é o papel de transversalidade da Educação Especial, que deverá auxiliar a todos os níveis de ensino. Em particular, o documento pontua o acesso das pessoas com deficiência na universidade, assumindo, então, o papel de atuar dentro do Sistema de Ensino Superior, fato inédito. Essa parece ser uma reivindicação justa e antiga dos alunos universitários com de-

**Em particular,
o documento
pontua o acesso
das pessoas com
deficiência na
universidade,
assumindo, então,
o papel de atuar
dentro do Sistema
de Ensino Superior,
fato inédito.**



EDUARDO MANZINI

ficiência, principalmente, no que se refere às condições de acessibilidade e de autonomia, como, por exemplo, equipamentos para alunos com baixa visão, tais como ampliação de telas, impressora Braille, notebook com sintetizador de voz, e mesmo em termos de estrutura física, como remoção de barreiras arquitetônicas. Um terceiro ponto, que pode ser o mais polêmico, refere-se a conferir ao atendimento especial uma abordagem inclusiva, como sendo complementar e não substituta à Educação.

4. Muitas escolas já vivenciam as mudanças impulsionadas pela educação inclusiva, garantindo o acesso e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Como se configura a realidade atual dos sistemas de ensino, e quais os desafios a serem superados?

Maria Teresa Mantoan: Ainda há muitas barreiras a serem ultrapassadas para que a educação inclusiva seja, de fato e de direito, uma conquista da educação brasileira. Embora esteja crescendo o número de matrículas desses alunos nas escolas comuns, estas precisam se mobilizar mais no sentido de compatibilizar suas intenções inclusivas com suas propostas de trabalho pedagógico e com o aprimoramento do processo educativo de todos os alunos. Mudanças substanciais na organização pedagógica do ensino comum constituem um grande desafio, que não está sendo suficientemente percebido pelos sistemas de ensino. Ainda se atribui à educação especial a condução do projeto inclusivo em nossas escolas e persiste a idéia de que os alunos com deficiência e demais alunos da educação es-

pecial são os únicos excluídos de suas turmas! O tempo e a defesa de uma posição firme e clara sobre o que representa a educação especial, em uma dimensão inclusiva, pode ser (e será!) uma força para a transformação da realidade atual de nossas escolas ao abraçarem a inclusão. Este é um trabalho que exige perseverança e muito empenho do ensino comum articulado ao especial e de todos os que compõem as equipes de nossas escolas. Do lado da educação especial também há muito a ser feito. Para a transformação de seus serviços, de modo a atender ao caráter complementar que lhes é atribuído, a formação de professores especializados em atendimento educacional especializado e de outros profissionais da Educação Especial vai exigir tempo, e é imprescindível que se dê prosseguimento aos cursos que a SEESP está promovendo, no momento, para formar professores em serviço em todo o Brasil, atendendo à demanda atu-

al das escolas comuns de instalar seus serviços de atendimento educacional especializado.

Denise Fleith: No caso dos alunos com altas habilidades/superdotação, apesar dos avanços na área, observamos um desconhecimento por parte da sociedade acerca de quem é este indivíduo. Muitos mitos sobre o superdotado ainda povoam a mente de professores, pais, gestores e outros. Os educadores e os leigos em geral, acreditam que a superdotação é uma característica exclusivamente inata e, por isso, o superdotado teria recursos para desenvolver por si só suas habilidades, sem necessidade de estimulação ou de um ambiente promotor de seu potencial. Acredita-se que o aluno com altas habilidades vai se sair bem independentemente do contexto educacional em que esteja inserido. Assim, muitos passam despercebidos por seus professores. O aluno com altas habilidades/superdotação é ainda muito



O tempo e a defesa de uma posição firme e clara sobre o que representa a educação especial, em uma dimensão inclusiva, pode ser (e será!) uma força para a transformação da realidade atual de nossas escolas ao abraçarem a inclusão.

negligenciado em sala de aula. Este aluno já está matriculado no ensino regular, mas suas necessidades nem sempre são atendidas, o que pode provocar desinteresse e baixa motivação pelas atividades escolares, além de um desempenho aquém do seu potencial. Neste sentido, foi muito importante a criação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) implantados pela SEESP/MEC, a partir de 2005, em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, pois passou a dar maior visibilidade a esses alunos. Também relevante foi a publicação, em 2007, da coletânea de quatro volumes, intitulada “A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação”, da Secretaria de Educação Especial, disponível no portal do Ministério da Educação.

Antônio Osório: O principal desafio são as práticas pedagógicas exercidas até então. O exemplo disso é o currículo adequado à estrutura do sistema e das escolas de forma limitada. Os anos 80 sinalizaram uma nova possibilidade de organização curricular, numa perspectiva progressista, dando ênfase às experiências culturais trazidas pelo aluno para resolver os problemas enfrentados no cotidiano, promovendo, segundo Freire, o pensamento crítico e privilegiando a justiça social e à equidade. Neste momento, a valorização por parte das escolas passou a ser os métodos de ensino, desprovidos, muitas vezes, de conteúdos, mas mantendo os mesmos mecanismos de controle e as formas mais tradicionais de avaliação de desempenho dos alunos. Nos anos 90, o currículo foi defendido a partir dos discursos de uma perspectiva crítica, reflexos

ativos dos diferentes significados culturais e sociais, valorizando os aspectos multiculturais, como as questões relacionadas à raça, ao gênero, às diferenças individuais, à justiça social, às minorias sociais. Porém, a cultura pedagógica não mudou, continuou dominante nas escolas o caráter tecnicista, centrado na aprendizagem dos alunos e na mudança de comportamento, de forma passiva e reprodutora, em técnicas mecânicas e repetitivas controladas pelos diferentes instrumentos avaliativos. Por conta disso, falar de inclusão no campo escolar implica, no primeiro momento, ter clareza de que ela não se destina exclusivamente a um determinado grupo de alunos. Ainda é necessário pensar numa outra escola, sem discriminação e que não reforce os diferentes conflitos históricos da sociedade, que não personifique o aluno como marca ou estigma, diferenciando ou categorizando, como se fosse recuperável ou não, normal ou “anormal”, mas como sujeito de suas próprias construções históricas a partir de suas condições pessoais.

Soraia Napoleão Freitas: As mudanças impulsionadas pela educação inclusiva estão aparecendo cada vez mais no cenário educacional brasileiro. Vale destacar que a concepção do professor é que define a implementação das ações pedagógicas, tendo em vista a inclusão. Nesse sentido, a formação do professor é um desafio constante. Não se trata do professor ter conhecimento das especificidades e características das deficiências ou dos indicadores de altas habilidades/superdotação dos alunos, mas, sobretudo, do professor ressignificar a base da sua prática educativa, ou seja, pensar o currículo, o plane-

Acredita-se que o aluno com altas habilidades vai se sair bem independentemente do contexto educacional em que esteja inserido. Assim, muitos passam despercebidos por seus professores. O aluno com altas habilidades/superdotação é ainda muito negligenciado em sala de aula.



jamento e a avaliação sob a ótica da valorização da diversidade e do respeito à diferença.

Rita Vieira: Na minha opinião o principal desafio da escola brasileira é assegurar a escola de tempo integral. O tempo escolar que temos em nosso País, atualmente (meio turno), é insuficiente para a formação (acadêmica, intelectual, moral, ética

e estética) dos nossos jovens e das nossas crianças. A escola brasileira já avançou muito no entendimento referente à acessibilidade das crianças. No entanto, a concretização da inclusão se dará quando os sistemas de ensino garantirem a TODAS as crianças, indistintamente, uma educação de qualidade. Para que a nossa política de inclusão se traduza em ações concretas no curso dos próximos anos se faz necessário que o Brasil, a exemplo de outros países, adote um conjunto de ações que fortaleçam a escola pública e conseqüentemente a ação pedagógica dos professores. A educação de qualidade começa pela otimização do tempo escolar que precisa ser ampliado, passa pela organização dos espaços escolares e da gestão da escola e da sala de aula. A democratização da educação garantiu o acesso das crianças à escola, mas temos um desafio enorme em nosso País, que é promover as condições reais para o ensino, a aprendizagem e a educação dos nossos alunos. A escola cumpre seu papel de agência de formação, quando é capaz de educar TODOS os alunos e não apenas parte deles. Entristece-me muito falar de inclusão porque isto significa que ainda temos que brigar para que crianças não fiquem fora da escola. Por outro lado, alegro-me que o direito de TODAS as crianças brasileiras de se beneficiarem da escola esteja explicitado no texto da Política Nacional de Educação Especial. No Brasil já sentimos a concretização da política de inclusão, quando as redes de ensino começam a se organizar para acolher e oferecer as condições de aprendizagem a todo seu alunado. A escola, que entendeu o princípio da inclusão, sabe que precisa rever práticas pedagógicas, não porque agora tem a presença de um aluno com deficiência na sala

de aula, mas porque compreendeu que não pode ignorar a diversidade de seus alunos.

Ronice Quadros: No caso dos surdos, o maior desafio é promover uma organização escolar em que a língua de instrução seja a língua de sinais e a perspectiva de organização dos conhecimentos partam de uma construção visual, o que demanda um outro desafio: investir em cursos de graduação para a formação de professores surdos, educadores bilíngües (libras e português) e de intérpretes de língua de sinais.

5. De acordo com a nova Política, o atendimento educacional especializado é promotor do acesso ao currículo, tendo função complementar e/ou suplementar. Nesse contexto, qual o papel das escolas e instituições especializadas e qual o impacto desta proposta para a educação no Brasil?

Antônio Osório: É importante enfatizar que em sua especificidade, a educação especial tem suas origens em modelos não tradicionais de sistema escolar, fora de estrutura de escolarização, e sim do atendimento. Ela foi proposta dentro de um modelo de saúde referendado por discursos carregados por elementos de práticas pedagógicas, mas, em seus exercícios, se explicitam uma prática cultural em relação à deficiência ou a altas habilidades. Esses espaços, aos poucos, foram se institucionalizando por necessidades de segurança coletiva, como foi no caso do asilo, da casa psiquiátrica, da penitenciária, da casa de correção, do estabelecimento de técnicas de educação vigiada. Mesmo considerando que

o modelo de exclusão, enquanto afastamento pelo desconhecido, a inclusão é o exame das possibilidades. É necessário incluir para conhecer. Isso leva a conceber, então, que a educação especial é fruto de uma rede de formações discursivas utilizadas em direções diferenciadas, descrevendo-as em um outro feixe de relações que não se detêm ao universo pedagógico e aos momentos atuais. A educação especial, compreendida como um fenômeno social, se insere nas dinâmicas de poder e torna-se, assim como a educação, uma ameaça à ordem instituída e palco de conflitos e contradições de interesses das mais diferentes ordens e objetivos, que não se limitam à própria deficiência ou altas habilidades, mas à rede de relações construídas e interesses outros, dos quais devem ser preservados ou rompidos, como é o caso do próprio financiamento da educação especial. Isso nos remete então a entender, na medida do possível, os discursos pelos quais as pessoas com deficiência instigam perguntas e as pessoas "ditas" normais, respondem umas às outras, mas não informam ao deficiente o que pensam, apenas o "usam" e definem o que fazer. Com isso, diferentemente dos discursos reguladores da educação especial (assistência, atendimento) o centro da reflexão tem que ser a garantia da escolarização. O atendimento educacional especializado, indiscutivelmente, tem que ter a função complementar ou suplementar, assim como as instituições especializadas ou as escolas especiais. Esse é o impacto da educação especial para o Brasil sair da assistência e ter como paradigma a escolarização, e com isto flexibilidade curricular, procedimentos e recursos pedagógicos

O atendimento educacional especializado, indiscutivelmente, tem que ter a função complementar ou suplementar, assim como as instituições especializadas ou as escolas especiais.



ANTÔNIO OSÓRIO

visando à apredizagem dos educandos, avaliações e terminalidade, a partir das condições cognitivas de cada educando.

Maria Teresa Mantoan: A grande novidade da Política Nacional de Educação Especial é marcar a escola comum como lugar preferencial do atendimento educacional especializado, segundo o que prescreve a Constituição/88. A partir do que nos propõe a Política podemos inferir que o papel das instituições especializadas passará a ser mais forte e incisivo no sentido de garantir às pessoas com deficiência e a outros públicos da educação especial o que lhes é de direito, ou seja, a inserção total e incondicional no meio escolar, social, laboral, no lazer, nos esportes, na vida cidadã. As instituições especializadas avançarão, portanto, no cumprimento de seus ideais maiores, ao assumirem esse papel. As escolas especiais terão de buscar novos rumos, porque o ensino especial não é mais substitutivo do ensino regular e todos os alunos devem estar juntos, aprendendo, segundo a capacidade de cada um, nas escolas comuns. Esses ru-

mos podem levar essas escolas a se transformarem em centros de atendimento educacional especializado – AEE. Essa transformação, no entanto, terá caráter temporário, provisório, porque a tendência é alocar, gradativamente, o AEE nas escolas comuns, como é prescrito nos textos legais referentes à educação em geral e à educação especial. Quanto ao impacto na educação brasileira, espera-se que a Política seja o marco de que precisamos para uma tão esperada e necessária reviravolta educacional, que nos conduza à inclusão plena em todos os níveis e modalidades de ensino e à melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Claudio Baptista: Ao abordar o *atendimento educacional especializado*, gostaria de discutir alguns pontos que emergem como centrais em outras questões propostas neste debate. Como ocorre, ou deveria ocorrer, a articulação entre o ensino regular e a educação especial? Como se configura a realidade atual com relação à educação inclusiva e quais os desafios a serem superados? Como o grupo

de trabalho avançou na explicitação do lugar da educação especial no contexto de um sistema educacional inclusivo? Para discutir o atendimento educacional especializado, gostaria de iniciar dizendo que devemos acolher com cautela a afirmação “*o atendimento educacional especializado é promotor do acesso ao currículo comum*” contida na questão proposta aos debatedores. Considero que seria temeroso se a Política Nacional de Educação Especial restringisse a grande tarefa de “garantia de acesso ao currículo” ao atendimento educacional especializado. Essa garantia é algo muito mais amplo e depende de nossa capacidade de reinventar a escola, aprendendo com a tradição pedagógica de muitos, como Paulo Freire, que nos ensinam a valorizar percursos singulares de aprendizagem, a conceber a aprendizagem e o ensino como parte de um binômio indissociável, a reconhecer que aquilo que habitualmente chamamos de “currículo” precisa se alimentar de vida para que haja maior possibilidade de que cada aluno encontre sentido naquilo que deve aprender. Assim, essa não pode ser concebida como uma tarefa nem da educação especial apenas, e muito menos de um serviço da educação especial. Reconheço que o atendimento educacional especializado pode ser um recurso extremamente valioso para os sujeitos que são identificados como alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades. Esse serviço, quando em sintonia com o projeto político pedagógico da escola, quando articulado às demais práticas docentes, quando não restrito à dimensão clínica do atendimento, quando não entendido apenas como um espaço físico diferenciado, poderá contribuir para



O grande mérito desta Política, agora consolidada no Brasil, é afirmar o direito de todos à educação, invertendo o foco da “deficiência” para a eliminação das barreiras físicas, pedagógicas, de informação e comunicação, entre outras que se interpõem no processo educacional e delimitam fronteiras entre alunos denominados “normais” e “especiais”.

que o aluno continue na escola e avance no seu aprendizado. A oferta de atendimento complementar ou suplementar, por profissional com formação em educação especial, deve fazer parte de um *continuum* de propostas que articulam a sala de aula do ensino regular e outros espaços educativos, sem prejuízo do acesso do aluno à sua classe de referência. Esse é um dos nossos grandes desafios: reconhecer que o atual momento histórico exige que discutamos as novas diretrizes não apenas para a educação especial, mas para a educação como um todo.

Soraia Napoleão Freitas: As instituições especializadas de educação especial passam a apoiar o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, através da organização e oferta do atendimento educacional especializado.

O impacto desta proposição é que o atendimento assume a função de complementar ou suplementar à escolarização e não mais substituído esta. Sendo assim, o alunado da educação especial terá garantido seu direito à escolarização e à convivência e aprendizagem em ambientes heterogêneos e em contraturno, quando necessário, podem lançar mão dos recursos e serviços especializados que, dinamizados por professor especializado, potencializam as condições do aluno acompanhar o currículo escolar.

Eduardo Manzini: Algumas instituições especializadas já estão redimensionando os seus papéis, por exemplo, inserindo os seus profissionais para auxiliar diretamente professores do ensino comum que têm alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em suas salas de aula. Porém, também existe grande diversidade de concepções sobre o atendimento do aluno com

deficiência nas instituições. Um exemplo disso se refere ao ensino do aluno cego e com baixa visão. No estado de São Paulo, no passado, existiam várias instituições e lares-residência para o ensino desses alunos. Com o decorrer do tempo e com as legislações sobre os serviços de educação especial, o aluno cego ou com baixa visão passou a ser aluno da classe comum, recebendo atendimento especializado, em outro horário, nas salas de recursos, assim denominadas pela legislação. Essa ainda não é uma realidade brasileira, sabe-se que, em alguns estados da Federação, o aluno cego ou com baixa visão recebe atendimento especializado somente em instituições especializadas para cegos, não chegando a frequentar classes comuns. O redimensionamento do papel das instituições não ocorrerá apenas com o documento da nova política. Sabemos que as mudanças serão decorrentes de fatores atrelados ao investimento (ou não) financeiro a essas instituições, pois a Federação, os estados e municípios é que financiam essas instituições, uma vez que o Estado, no passado, não assumiu, totalmente, a educação de alunos com deficiência, mas delegou às instituições. Na realidade, isto parece ser contraditório, porém, faz parte das contradições do sistema. Por sua vez, o Estado, para assumir a sua parte, deverá fazer investimento nos sistemas educacionais para torná-los inclusivos. Caso isto não ocorra, o impacto será pequeno.

Claudia Dutra: A partir da defesa de uma política de Estado para a inclusão, que ultrapassou o discurso da tolerância levando os governos e as instituições sociais a adotarem como princípio o direito à igualdade e à diferença na

construção das políticas sociais, os movimentos pela emancipação e cidadania das pessoas com deficiência foram grandes protagonistas dos avanços nas políticas de educação especial nas últimas décadas. O grande mérito desta Política, agora consolidada no Brasil, é afirmar o direito de todos à educação, invertendo o foco da “deficiência” para a eliminação das barreiras físicas, pedagógicas, de informação e comunicação, entre outras que se interpõem no processo educacional e delimitam fronteiras entre alunos denominados “normais” e “especiais”. Com relação às escolas especiais, no contexto dos avanços que viemos alcançando em nosso País na política desta área, fica claro que as instituições especializadas, que têm acúmulo e experiência no campo pedagógico e reconhecem o valor da inclusão para o desenvolvimento dos alunos, serão grandes parceiras das escolas de ensino regular para orientar no processo de formação dos alunos e professores. A nova Política tem ênfase no fortalecimento da inclusão, onde a escola especial oferece serviços, recursos e profissionais que a escola regular não dispõe, atua diretamente no atendimento educacional especializado quando couber, além da articulação efetiva com os professores nas salas de recursos, no desenvolvimento de estudos, no planejamento, avaliação e produção de materiais específicos, entre outros essenciais para o sucesso de uma proposta pedagógica. O impacto da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva será para toda a escola: para os alunos que passam a ser atendidos nas suas especificidades, para os professores que aprendem a trabalhar em equipe e fortalecem sua prática pedagógica, para a ges-

tão e o desenvolvimento do projeto da escola que avalia e reestrutura o processo educacional no contexto do ensino regular e especial, e no financiamento do atendimento educacional especializado que se amplia para atender o conjunto do sistema público de ensino regular.

Ronice Quadros: No caso dos surdos, atendida a Declaração de Salamanca, em seu artigo 19, e o Decreto nº 5626/2005, pressupostos da formulação da atual política, será garantida a educação bilíngüe. O impacto de um trabalho lingüístico eficiente na Libras e no Português, como segunda língua, terá repercussão para os milhões de surdos que estão fora da escola se vier associado a uma revisão gradativa do que se entende por educação de surdos e uma dicotomia entre complementar e regular. Não se pode entender que competências, por exemplo, necessárias para o acesso ao conhecimento de uma forma visual fiquem restritas a espaços suplementares, é preciso que tomem forma na dinâmica regular de construção dos conteúdos. Isso implica o sistema educacional se rever inteiramente a partir das diferenças.

6. Considerando o processo de formulação da Política, que buscou consolidar os direitos com relação a uma educação de qualidade para todos, como o grupo de trabalho avançou na explicitação do lugar da educação especial no contexto de um sistema educacional inclusivo?

Antônio Osório: A formulação da Política não só garantiu a consolidação dos direitos constitucionais com relação a uma educação de qualidade para todos. Possibilitou, durante mais de um ano, um exer-

cício participativo de contribuição de vários segmentos sociais, numa dinâmica democrática de respeitar e preservar as expectativas e as experiências dos educadores da educação especial, das entidades representativas e comprometidas com a transformação do paradigma da assistência para a inclusão escolar. Com isso, a educação especial demarca seu papel pedagógico num movimento pela perspectiva da inclusão escolar da pessoa com deficiência ou altas habilidades. Esse movimento, enquanto política, fundamenta-se em pressupostos que reconhecem e valorizam a diversidade como característica inerente à constituição de qualquer sociedade, a partir de princípios éticos, no cenário dos Direitos Humanos, sinalizando a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, independente das suas peculiaridades. Coloca em pauta aspectos relacionados à cidadania que, no primeiro momento, deve ser compreendido pelo fato de que não há liberdade sem igualdade, nem tampouco igualdade sem liberdade. Em função disso, todas as discussões foram marcadas pela expectativa de um movimento pela inclusão e suas prerrogativas foram marcadas por uma proteção geral e abstrata, porém, voltado para contextos sociais imaginariamente inclusivos, mas, acima de tudo, democráticos. Indiscutivelmente, a educação especial no contexto de um sistema educacional inclusivo, não pode ser entendida como uma especificidade, mas, sim, como uma parte da totalidade da educação e da própria sociedade brasileira. Torna-se vital gerar mudanças no processo exercitado até então e, ao mesmo tempo, garantir ações educativas que possibilitem o rompimento de barreiras e de rótulos construídos

durante vários séculos pela própria sociedade sobre as pessoas com deficiência, e que resultaram em dificuldades e limitações para viabilizar instrumentos coletivos de superação de barreiras impeditivas ao exercício da cidadania. É necessário romper preconceitos culturais.

Maria Teresa Mantoan: Nesse grupo de trabalho buscamos sempre esclarecer o lugar da educação especial, na atualidade, pontuando-o sem meias palavras, sem fugir do que pretendíamos firmar como posição coletiva diante do que essa modalidade de ensino representa na visão de uma escola para todos. Discutimos, aparamos arestas de nossas idéias e na minha percepção conseguimos “dar o nosso recado”. O texto corresponde ao avanço que tivemos no nosso entendimento dos progressos da educação especial. Somos todos profissionais com um passado nessa modalidade de ensino, mas com um olhar para o seu futuro. Essa situação peculiar levou-nos a precisar exaustivamente o texto da Política, para refletir com exatidão o lugar da educação especial nos sistemas educacionais inclusivos, como esperamos que sejam os nossos. O convívio e o compartilhamento de idéias com outros colegas do grupo revigoraram a minha convicção de que precisamos pensar e sonhar juntos para chegarmos mais depressa ao que tanto almejamos. Foi uma experiência educacional que me fez, mais uma vez, reconhecer, valorizar e problematizar as diferenças!

Denise Fleith: Podemos encontrar a resposta na nova Política Nacional de Educação Especial: “A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o

atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular”. Em outras palavras, o ensino especial não deve ser considerado isoladamente do ensino regular ou visto de uma forma estanque, que leve à perpetuação de rótulos e estereótipos. Ao contrário, este movimento deve ser dinâmico, intercambiável e renovador. Ou seja, como o ensino regular pode contribuir para o ensino especial e vice-versa. Isto requer uma mudança de mentalidade e uma nova maneira de se conceber não só a Educação Especial, mas também a Educação em geral. Esta é a proposta da nova Política.

Soraia Napoleão Freitas: Com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial passa a integrar o sistema de ensino, assumindo sua especificidade de forma articulada à educação comum. Essa proposição e este avanço de entendimento foi possível devido à organização de um amplo processo de discussão, que buscou contemplar os diferentes órgãos representativos da educação especial do País. Esse exercício, pautado nos princípios da gestão democrática, permitiu avançar a discussão, tendo em vista a superação do paradigma integracionista e do entendimento assistencialista que permeou historicamente as práticas em educação especial.

Maria Amélia: A nova política deixa claro que a Educação Especial é uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, que complementa e suplementa e que deve prover o

ensino educacional especializado, disponibilizar os serviços e recursos próprios desse atendimento, orientar alunos e professores. Isso “deve” ou “tem que” provocar uma mudança de mentalidade no âmbito educacional. Mas não vai ser fácil em um país em que o ensino especial foi sempre muito segregado.

Rita Vieira: O trabalho desse grupo, de orientação democrática, abriu espaço para a manifestação dos diferentes segmentos da sociedade que participaram e contribuíram para o delineamento do texto da Política. Diferentes concepções a respeito de inclusão e de educação especial entraram em confronto e foram se afirmando até chegar na construção do texto que ora se apresenta. No meu entendimento foi um processo com ampla participação social cuja vantagem se expressa por uma Política que representa o conjunto dos diferentes segmentos a quem ela se aplica.

Eduardo Manzini: O grupo de trabalho que fez parte da formulação da Política, em minha opinião, refletiu o que acontece na comunidade escolar. Muitas vezes, as opiniões eram (e são) divergentes sobre pontos específicos. O avanço, do grupo em si, foi na direção de caminhar para um objetivo comum: indicar diretrizes para orientar os sistemas de ensino num contexto inclusivo. O grupo assumiu a proposta de elaborar o documento e, uma vez aprovados os pontos principais, as diferenças deveriam ser superadas pelo coletivo. O avanço do documento foi delimitar, de forma mais clara, a população a ser atendida pela educação especial e no que deverá consistir o atendimento educacional especializado. Esses dois pontos deverão delinear as ações futuras.



Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva

David Rodrigues*

Universidade Técnica de Lisboa
Fórum de Estudos de Educação Inclusiva
drodrigues@fmh.utl.pt

Resumo

Um grande número de países inscreveram nos seus objetivos a nível da educação a promoção da Inclusão. Organismos internacionais nomeadamente as Nações Unidas e a UNESCO, têm produzido declarações que indicam que a Educação Inclusiva (EI) é não só uma possibilidade, mas um direito dos alunos. Entretanto, coexistem múltiplos modelos de política educativa que, tendo opções muito distintas, se reclamam da EI. Neste artigo procuramos, a partir de uma clarificação do conceito de EI, discutir algumas das opções de política educativa que podem aproximar-se mais ou me-

nos das reformas que a EI implicam. As questões que nos parecem mais importantes são: qual é a população-alvo da EI, que modelos de apoio existem, quais são as alterações que uma política de EI implica na escola regular, que recursos são essenciais e finalmente, quais as relações das escolas regulares com as escolas especiais.

Palavras-chave: Política educativa, educação inclusiva, necessidades educativas especiais, educação especial.

* Doutor em Ciências da Motricidade Humana na área de Educação Especial e Reabilitação (UTL/FMH), professor da Universidade Técnica de Lisboa, e coordenador do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (www.fmh.utl.pt/feei)

Abstract

A great number of countries have subscribed the need of an educational policy aiming Inclusive Education. International organizations, namely United Nations and UNESCO, have been producing documents where Inclusive Education (IE) is regarded not anymore as an option but as a right of each student. Meanwhile, different models of educational policies co-exist, all of them aiming IE. This paper clarifies, as a starting point, the concept of IE and then discuss which options of educational policy can be more adequate to promote

a real IE. The questions that seem more important and are discussed in this paper, are: what is the target-population of IE, which are the available models of support, which are the changes that regular schools must undergo, the need of resources and the relationship between regular schools and special schools.

Key words: educational policy, inclusive education, special educational needs, special education.

Era Inverno. Numa escola do Norte da Europa, cedo, numa manhã ainda turva pela luz coada pelas grossas nuvens e o chão coberto por uma espessa camada de neve, os alunos começam a chegar à escola. O acesso fazia-se através de 15 degraus de uma escadaria. Mas não era só pelas escadas: também por uma rampa. Esta rampa era um orgulho desta escola que, depois de a ter construído, intitulou-se “escola acessível”, e pode, enfim, receber alunos em cadeira de rodas.

Os alunos que iam chegando, começaram afanosamente a limpar a neve que cobria as escadas, para poderem chegar à porta. Não era tarefa fácil porque a neve era muita e as pequenas pás e mãos enluvadas demoravam a completar o trabalho, degrau a degrau.

Entretanto, chegou um dos alunos em cadeira de rodas. Veio para junto dos colegas e pôs-se a observar, durante algum tempo, o árduo trabalho de limpeza que eles estavam a fazer. Depois, chamou em bem alto: “Amigos! Eh! Eh!!! Prestem atenção!”. Todos pararam e olharam para ele: “Desculpem – disse ele, excitado – mas tenho uma ideia: e se nós limpássemos a neve da rampa? Era mais fácil e podíamos entrar todos na escola!”

O conceito de Educação Inclusiva é referido e aceito por quase todos os países do mundo e não só pelos subscritores da declaração da UNESCO feita em Salamanca, em 1994. Recentemente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelecida no âmbito das Nações Unidas, proclamava que “[...] os Estados reconhecerão o direito de todas as pessoas com deficiência à educação. Com vista à efetivação desse direito sem discriminação e com oportunidades iguais, os Estados membros assegurarão um sistema de educação inclusiva em todos os níveis, e de aprendizagem ao longo da vida [...]”, (art. 24ª nº1) (NAÇÕES UNIDAS, 2006).

O Brasil e Portugal optaram por políticas educacionais inclusivas: no Brasil (ref: documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” – Janeiro de 2008) e em Portugal, com a recente lei 3/2008 de 7 de Janeiro, que consagra no seu preâmbulo que a “educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso, quer nos resultados”.

Antes de mais, a Educação Inclusiva (EI) deve ser entendida como

uma **reforma educativa**. É uma reforma que pretende inovar práticas e modificar valores inerentes à escola pública tradicional. Esta modificação vai no sentido de desenvolver valores educacionais e metodologias de ensino que permitam a alunos com diferentes capacidades aprender em conjunto, isto é, sem serem separados por sexo, nível sócio-económico, deficiência, etnia etc. Poderíamos definir EI como uma “[...] reforma educacional que promove a educação conjunta de todos os alunos, independentemente das suas características individuais ou estatuto sócio-económico, removendo barreiras à aprendizagem e valorizando as suas diferenças para promover uma melhor aprendizagem de todos.” (RODRIGUES, 2007)

Podemos, assim, considerar que a EI abrange todos os alunos que frequentam a escola, de forma a permitir que a escola seja “para cada um” (no sentido de responder capazmente às necessidades de cada aluno) mas também “para todos” (no sentido de não rejeitar o acolhimento a qualquer aluno).

Esta reforma educacional tem contornos de uma grande radicalidade. Mantoan afirma que “O direito à diferença nas escolas des-

constrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista com as suas medidas e mecanismos de produção da identidade e da diferença” (2006, p. 192). A escola tradicional desenvolveu-se de forma a se tornar selectiva e a encarar a diferença como uma anormalidade a ser afastada; acalentou, ainda, o mito da homogeneidade dos alunos, organizando-se para responder ao “aluno médio” e rejeitando (pela reprovação ou pelo abandono) os alunos que, por razões variadas, afastavam-se deste padrão médio. Esta procura de homogeneidade é perseguida também nas “escolas especiais”, certamente com a convicção de que alunos com dificuldades semelhantes (!) têm vantagem em ser educados em conjunto (!) dado que se pressupõe, à partida, que as formas de os ensinar serão estandardizadas.

A ambição da reforma da EI é, pois, mudar os conceitos e as práticas de ensino e de aprendizagem de modo a promover o sucesso de todos os alunos, pelo menos ao nível da escolaridade básica. Esta mudança pressupõe que sejam feitas alterações nas práticas, nas políticas e na cultura de escola (BOOTH & AINSCOW, 2001). Sabemos que a ausência de escolaridade, o insucesso e o abandono escolar são, numa sociedade moderna, passaportes seguros para a exclusão social.

Sendo uma reforma educacional tão abrangente, a EI apresenta evidentes dificuldades à sua concretização. Como podem os sistemas educacionais efetuar mudanças legislativas e organizacionais que lhes permitam tornar possível a Inclusão na Educação? É este assunto que vamos abordar neste artigo, com a preocupação de, ainda que brevemente, cobrir os comple-

xos aspectos implicados no desenvolvimento de políticas inclusivas. Vamos organizar o texto à volta de cinco perguntas que nos parecem resumir os problemas mais pungentes da delineação de políticas inclusivas.

1. A quem se destina a Educação Inclusiva?

Em alguns países, a EI é concebida como um sistema que se destina a apoiar os alunos com deficiência no sistema geral de ensino. Internacionalmente, no entanto, é cada vez mais encarada de uma forma mais lata, isto é, como uma reforma que acolhe e apoia a diversidade de todos os alunos (AINSCOW & SANDILL, 2007, UNESCO, 2001). Esta perspectiva é muito claramente apresentada na declaração da UNESCO, feita em Salamanca, em 1994, ao afirmar que as escolas regulares com uma orientação inclusiva “constituem os meios mais efetivos de combater atitudes discriminatórias, de construir uma sociedade inclusiva e de conseguir uma educação para todos”.

Devemos convir que, se é consensual que uma Educação Inclusiva deve ter por alvo todos os alunos e, em particular, os que se encontram mais vulneráveis à exclusão, uma reforma com tal latitude se torna difícil de realizar. Por isso, alguns países têm procurado delimitar as populações que deveriam receber uma atenção educacional específica. Esta delimitação conduziu ao estabelecimento de “categorias de deficiência”, as quais deveriam poder usufruir de um apoio mais especializado. Entende-se que a “categoria de deficiência” pode ser útil no sentido de prover a escola dos meios humanos e materiais que

permitam uma resposta educacional competente a uma necessidade específica. Entretanto, a verdade é que, por trás deste pensamento sobre a colocação de recursos, vêm outras ideias que não são assim tão benignas. Por exemplo, devemos saber que existe uma diferença fundamental entre um aluno ter uma condição de deficiência ou ter necessidades educacionais especiais. Pessoas com uma mesma

É claro que devemos dedicar uma atenção especial àqueles que são mais vulneráveis à exclusão. Entretanto, esta atenção tem que ser dada dentro de uma perspectiva inclusiva: proporcionar apoio sem segregar, não criando “guetos” nem “classes especiais”.



condição de deficiência podem ter necessidades educativas completamente diferentes, podem necessitar de apoios, estratégias, objetivos e serviços distintos (mesmo tendo a mesma condição). Desta forma, organizar a escolarização com base em “categorias de deficiência” parece não ser o mais correto. Precisamos de avaliar, face ao currículo, quais são as necessidades educacionais que precisam de uma resposta apropriada, em vez de criar respostas estandardizadas com base no tipo de deficiência que os alunos evidenciam. Assim, avaliações como as que são feitas com base na classificação das condições de deficiência são insuficientes para permitir o desenvolvimento de programas que visam responder às NEE. Tomando como exemplo a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde, esta pode ser uma excelente ferramenta para identificar a população com deficiência, mas revela-se mais que insuficiente para uma identificação aprofundada e precisa das necessidades educacionais que devem ser consideradas, no âmbito de um programa educativo. Precisamos, pois, de uma avaliação educacional que nos permita tomar decisões sobre que respostas dar às necessidades dos alunos.

Diante disso, a resposta à pergunta “A quem se destina a EI?” parece ser: **a Educação Inclusiva destina-se a todos os alunos da escola.** Precisamos da colaboração de todos para que a aprendizagem de todos seja a mais profícua possível. É claro que devemos dedicar uma atenção especial àqueles que são mais vulneráveis à exclusão. Entretanto, esta atenção tem que ser dada dentro de uma perspectiva inclusiva: proporcionar apoio

sem segregar, não criando “guetos” nem “classes especiais”. É neste sentido que, muitas vezes, digo que conceber uma classe com tendo 26 alunos é muito diferente de conceber a mesma classe com tendo 24 alunos mais 2. Esta última concepção pressuporia dividir a classe em duas categorias de alunos: “normais” (que deveriam ser sempre “normais”) e “deficientes” (que deveriam ter sempre dificuldades). Ora, qualquer professor



experiente e competente sabe que isto não acontece. A classe deve ser entendida como um **grupo** interdependente e dinâmico, em todos os níveis do processo educativo. Por exemplo, ao nível da avaliação dos alunos em classes que incluam alunos com NEE, a European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE, 2007) é muito clara quando recomenda: “[...] as necessidades dos alunos vulneráveis à exclusão, incluindo aqueles

com NEE, devem ser consideradas e contabilizadas no campo geral das políticas de avaliação; todos os alunos devem participar no processo de avaliação inclusiva: tanto os que têm NEE como os seus colegas de classe”.

2. Que modelos de apoio são mais frequentes?

Já se sabe: não basta colocar os alunos na escola regular; é preciso que a escola, através de recursos e da sua organização, possa responder às necessidades educacionais que cada aluno apresenta. Quando os primeiros alunos com deficiência chegaram às escolas regulares, o apoio era concebido de forma individual. Professores (normalmente) com formação especializada retiravam estes alunos da sala de aula e os atendiam em salas de apoio. Era como se a responsabilidade pela educação destes alunos continuasse a não pertencer à escola nem ao professor de ensino regular, sendo esta assumida pelo professor de Educação Especial. Posteriormente, evoluiu-se para um modelo já não centrado no aluno, mas no professor: os professores especializados trabalhavam preferencialmente com os seus colegas do ensino regular, de forma a os apoiar na seleção de estratégias e objetivos adequados à diversidade de situações que atendiam.

Atualmente, é cada vez mais comum pensar-se que o problema de atender um aluno com NEE não deve ser focalizado nem só no aluno nem só no(s) seu(s) professor(es): **é um problema de toda a escola.** E porquê de toda a escola? Porque esta, com o seu grupo de professores, organização e recursos terá mais facilidade em encontrar, no

seu conjunto, as soluções respondam às necessidades do aluno. Quando se concebe um apoio no contexto de toda a escola, o professor de Educação Especial torna-se um recurso da escola no seu conjunto, para promover a aprendizagem de alunos que, ao longo da sua vida escolar, podem evidenciar dificuldades. Esta perspectiva global de escola permite encontrar diversas formas de participação de toda a comunidade escolar (alunos, pais, professores, etc.) nas soluções que visam promover o sucesso da aprendizagem. Em alguns países existem mesmo quadros de professores de Educação Especial (ou de Necessidades Educacionais Especiais) vinculados a cada escola. A estes profissionais cabe, sobretudo, encontrar, recrutar e organizar o apoio que o aluno necessita, seja na escola ou na comunidade. Este apoio, se seguirmos a concepção mais lata de Educação Inclusiva, deveria ser prestado a todos os alunos que têm dificuldades. Daí que, em algumas regiões e países, estes professores tenham designações do tipo “Professor de Métodos e Técnicas” ou “Professor de Apoio ao Desenvolvimento da Escola”. Noutros países, como vimos, este apoio continua a ser organizado exclusivamente para os alunos que têm uma condição de deficiência.

Localizar, em cada escola, um profissional com a responsabilidade de promover o sucesso de alunos com dificuldades parece ser um modelo comprovado de promoção da Inclusão. Conforme o número de alunos da escola, o número destes profissionais pode variar. Em regiões com baixa densidade e grande dispersão populacional, continua-se ainda a desenvolver o modelo de “professor itinerante”, que pode apoiar duas ou mais

escolas. Alguns países têm experimentado o modelo de “escolas de referência” – tratam-se de escolas que se encontram particularmente apetrechadas, com recursos humanos e materiais específicos para apoiar/atender alunos com determinados tipos de dificuldade (alunos surdos, por exemplo). A princípio, as escolas de referência levariam a uma melhor racionalização de recursos e beneficiariam os alunos com esse tipo de dificuldade que frequentassem a escola. Entretanto, deve-se olhar com prudência para este modelo. Ao lado das aparentes vantagens, podem-se encontrar sérios inconvenientes: 1) o fato de a criança ter que ser deslocada da sua escola de residência tem custos económicos que deveriam ser comparados com os custos de colocar, na escola de origem, os recursos que lhe são necessários, 2) o afastamento do aluno da sua escola de residência tem, certamente, custos sociais elevados, dado que o mesmo está a ser afastado da sua rede social de apoio (família, vizinhos, comunidade etc.) que lhe vai ser essencial ao longo da vida.

3. Que alterações na organização escolar implica a EI?

A preocupação central deve ser a de remover as barreiras que, de uma forma muitas vezes escondida, existem na escola e que se tornam intransponíveis, quando se trata de acolher um aluno com dificuldades. São, por exemplo, barreiras oriundas das condições de acessibilidade, da organização escolar e do currículo.

Não existe nada de muito novo em termos de **acessibilidade** a es-

paços públicos. Quase todos os países têm legislação e conhecimento sobre a forma como devem ser construídos e adaptados os locais e equipamentos públicos (nomeadamente escolas) de forma a serem acessíveis. A acessibilidade física, a sinalética, a circulação e a segurança podem, hoje, ser facilmente uma realidade se... sim, se... as suas regras forem cumpridas.

De uma forma muito simples, sugeriríamos que, cada vez que uma construção não estivesse em conformidade com as normas de acessibilidade, a responsabilidade e os custos de correção desta irregularidade fossem imputados, por lei, ao construtor.

A **organização da escola** (horários, instalações, serviços de apoio, refeições, biblioteca etc.) pode constituir empecilhos e barreiras para o aluno com dificuldades. Não se deve confundir estas barreiras com o imprescindível empenhamento e trabalho que os alunos precisam de dedicar à aprendizagem. Remover as barreiras à aprendizagem não significa conceber a aprendizagem como “fácil” ou “divertida”; significa que devem ser removidos do processo de aprendizagem, os constrangimentos que, a ela não se encontrando diretamente ligados, a podem afetar. Por exemplo: ter que completar uma prova de avaliação, dentro de um determinado tempo, em aprendizagens que não impliquem rapidez, pode criar uma barreira que não tem a ver com o nível da aprendizagem em si. Precisamos de pensar que a organização da escola deve servir o melhor interesse do sucesso dos alunos e, assim, a escola deve organizar-se para que todos os alunos possam ter possibilidades de sucesso. É conhecida a história de um aluno com paralisia cerebral que, depois de ser

integrado numa escola regular, foi informado que não podia lá continuar porque cada disciplina era lecionada numa sala de aula diferente e ele, devido aos seus problemas de locomoção, levava muito tempo a deslocar-se e chegava sempre atrasado às aulas. “Porque não fazem as aulas todas na mesma sala?” – perguntou a mãe.

Finalmente, o **currículo**. Precisamos que o currículo escolar seja visto não como um conjunto fechado mas como um documento aberto e flexível. O conjunto dos professores deve trabalhar no sentido de encontrar objetivos e estratégias que melhor sirvam a cada grupo de alunos. Sem alterações substanciais no currículo da escola (sobretudo nos objetivos, nas atividades, nas estratégias e nas oportunidades de aprendizagem) será quase impossível a inclusão de um aluno com NEE.

4. Que recursos são necessários às escolas?

Quando pensamos em recursos, talvez o primeiro passo seja que a escola identifique os recursos que já tem e pode dispor. Alguns professores são mais proficientes quando ensinam Português, outros Matemática, outros Teatro... Mel Ainscow (in: LIMA-RODRIGUES et al. 2007) diz que **“as escolas sabem bem mais do que aquilo que usam”**. Neste sentido, é preciso, antes de mais, que a escola faça uma reflexão para identificar quais são os recursos que já tem disponíveis para trabalhar com alunos com dificuldades. Depois, é preciso identificar quais são os recursos que não existem na escola, mas que estão disponíveis na comunidade próxima para serem

mobilizados. Outros recursos, ainda, não fazem parte do repertório habitual das escolas e precisam de ser disponibilizados: qualificação de profissionais, recursos materiais e recursos humanos.

A **qualificação profissional é fundamental** para o desenvolvimento da EI. É necessário desenvolver programas de formação em serviço que qualifiquem os professores e outros profissionais para trabalharem em EI. Muitos países têm incentivado a criação de parcerias entre escolas ou agrupamentos de escolas e instituições de ensino superior que possam fazer formação continuada e supervisão das políticas e práticas da escola. Esta supervisão externa é feita na base do que o Reino Unido designa por “critical friends” (“amigos críticos”), na convicção que ser crítico não significa que não se tenha um sincero interesse e empenhamento para que as práticas melhorem (RODRIGUES, 2007).

Os **recursos materiais** são frequentemente importantes para poder responder com qualidade à diversidade dos alunos. Um exemplo destes recursos materiais são os meios informáticos que permitem, em alguns casos (paralisia cerebral e cegueira, por exemplo) diminuir sensivelmente os problemas que a deficiência coloca à escolarização. Outro exemplo seria a existência de material adequado à estimulação do desenvolvimento psico-motor. São precisos mais recursos materiais para aumentar a confiança e a diversidade de respostas que a escola pode dar às NEE.

O acréscimo de **recursos humanos** é também importante para o desenvolvimento de uma política de EI. Não deve haver a tentação, por parte dos sistemas edu-

cativos, de pensar que a EI é uma forma de baratear a educação. As escolas, para poderem responder competentemente à diversidade dos alunos, necessitam de dispor de recursos que, em última instância, as possam tornar concorrentiais com o nível de atendimento das escolas especiais. Em muitos países (e.g. Estados Unidos) tem-se desenvolvido o modelo que prevê o ensino, na mesma, classe por dois professores, num sistema que poderíamos chamar de “co-ensino”. Estes dois professores repartem as tarefas de ensinar todos os alunos, e não de se organizarem em termos de “eu fico com os ‘normais’ e você com os ‘NEE’”. Para atender a esta diversidade de competências e necessidades é necessário que a escola possa contar com outros técnicos, tais como fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicomotricistas, psicólogos, entre outros. A integração destes técnicos deve ser cuidadosamente planejada, de modo a que o seu trabalho possa constituir uma mais-valia para o processo educativo dos diferentes alunos. Assim, as avaliações e intervenções devem ser do conhecimento da (e articuladas com a) escola. O trabalho de técnicos que permanecem na escola como se estivessem num consultório privado é pouco útil e, até mesmo, prejudicial, na medida em que não contribui diretamente para a escolarização dos alunos e, além disso, cria “poderes paralelos” na escola. Todos os técnicos que intervêm na escola estão ao serviço da escola e da educação dos alunos, procurando resolver, em ambiente de equipe, os problemas de escolarização e de desenvolvimento. Precisamos, por exemplo, de psicólogos educacionais que, em vez de trabalha-

rem nos seus gabinetes, estejam na sala de aula, contribuindo para resolver aí os problemas de aprendizagem ou de comportamento; precisamos de fonoaudiólogos que usem, como material de trabalho, a comunicação na sala de aula e que funcionem em coordenação com o professor.

5. Que relação há com as escolas especiais?

Em muitos países, as escolas especiais foram as respostas possíveis e generosas para situações dramáticas de não-educação e de não-escolarização de crianças com deficiência. Estas escolas especiais, ao longo do tempo, desenvolveram competências, criaram equipes muito especializadas, usaram modelos inovadores e construíram formas de atendimento de grande valia. Criaram todas estas soluções, mas não ficaram imunes a alguns problemas. Por exemplo, tornaram-se “espaços de conforto” e de “desenvolvimento separado” de crianças e jovens com deficiência que, facilmente, desembocaram em ambientes segregados. Por outro lado, apesar da competência do seu corpo técnico e pedagógico, revelaram-se menos estimulantes que as escolas regulares, pelo menos nos fatores inerentes à socialização e participação social de crianças e jovens de nível etário semelhante, sem deficiência.

O certo é que não se pode perder a competência que as escolas especiais desenvolveram. Assim, há algumas décadas (em particular nos países do norte da Europa), estas escolas começaram a ser concebidas como **Centros de Recursos para a Inclusão (CRI)**. A

ideia é que os conhecimentos se- deados, por exemplo numa APAE, podem e devem ser usados para melhorar a educação de todos os alunos na escola regular. Esta ideia parece muito simples mas acarreta algumas dificuldades que têm de ser resolvidas com diálogo, defendendo-se, acima de tudo, os interesses das crianças. Alguns destes problemas são:

a) Antes de mais, os **padrões de financiamento**: para que as escolas especiais se possam tornar em CRI é preciso reconceptualizar o seu sistema de financiamento, ou seja, já não receberem financiamento face ao número de alunos que atendem, mas sim ao número de apoios que proporcionam.

b) Em segundo lugar, é preciso ter claro que **não se trata de criar escolas especiais dentro de escolas regulares**. Se é certo que os professores da escola regular precisam de aprender a trabalhar com alunos com certos tipos de dificuldades, também é verdade que os técnicos e professores das escolas especiais têm de aprender a trabalhar numa escola inclusiva. Por exemplo: trabalhar com jovens com dificuldades intelectuais numa instituição ou numa escola regular, implica formas diferentes de conceber e desenvolver a aprendizagem. Algumas escolas especiais desenvolvem o seu apoio como se apenas “o lugar” onde este apoio se faz tivesse mudado – o que é um grande equívoco. Mudou o lugar mas, sobretudo, mudou o conceito e o projeto educativo.

c) Por fim, as escolas especiais devem deixar de pensar em perfis profissionais e **centrar-se em necessidades a ser resolvidas**. Neste aspecto, as necessidades dos alunos não devem ser definidas

em termos dos profissionais cujos serviços eventualmente necessitam. Ou seja, os alunos não precisam de um fisioterapeuta, mas sim de dispor de um apoio na locomoção que pode ser feito, conforme a casuística, por fisioterapeutas, por professores de educação física, por psicomotricistas ou por vários técnicos em cooperação. A ideia não é, pois, ter um Centro de Recursos com serviços estandarizados, mas contar com um conjunto de técnicos experientes que podem colaborar e cooperar **com a escola regular** na tarefa que só a ela cabe: escolarizar todos os alunos.

Quando se fala em todos os alunos, surge de imediato a questão “mas todos podem estar na escola regular? E aqueles que têm graves perturbações de saúde ou de comportamento?” O bom senso leva-nos a admitir que a meta de 100% dos alunos incluídos talvez seja irrealista, mas é importante lembrar que os países europeus que mais têm avançado em inclusão dispõem de percentagens de alunos com deficiência na escola regular que ultrapassa os 95%. Assim, ainda que seja razoável não pensar (atualmente) em 100%, temos que considerar que qualquer situação em que se possa admitir a exclusão da escola regular é, e deve ser, uma situação de grande exceção e que tem de ser fruto de uma análise multidisciplinar, aprofundada, objetiva e consensual, que conclua que nenhuma vantagem pode advir, para a criança, da frequência da escola regular. A pergunta que deve ser posta face a um caso difícil, deve ser: **“o que é preciso mudar e disponibilizar para que esta criança possa ser educada junto com os seus amigos, na escola do seu bairro?”**.

Síntese

O desenvolvimento da EI depende, em grande parte, do desenvolvimento do sistema educativo no seu conjunto. É muito difícil desenvolver um sistema que, coerentemente, opte pela EI sem fazer uma aposta decisiva no desenvolvimento da escola regular. Precisamos de escolas com recursos, a funcionar os dois turnos do dia, com instalações dignas, com lideranças positivas, com professores satisfatoriamente remunerados e motivados para encarar novos desafios. A EI, enquanto reforma educacional, só poderá florescer em sistemas educativos capazes de aceitar uma mudança nos seus hábitos e paradigmas. Esta aceitação dificilmente ocorre em sistemas que estão a funcionar no limite das suas possibilidades, desmotivados quanto à sua missão e sem recursos que possam recrutar. Assim, delinear uma política de EI pressupõe que têm de ser criadas as **condições de motivação e comprometimento por parte dos professores e escolas, no seu conjunto**, para atender alunos com dificuldades. O projeto inclusivo não pressupõe que criem “vítimas” da inclusão mas sim pessoas (professores e alunos) que podem, todas elas, melhorar a sua aprendizagem e ensino, em classes inclusivas. Não vamos usar o modelo que, ironicamente, Molière colocou na sua peça “Le medcin malgré lui” (“O médico à força”), quando o falso médico disse que era preciso queimar alguns doentes para, com as cinzas destes, curar os restantes... A EI tem de ser uma aposta na qualidade da escola pública e destina-se a criar vantagens para todos os seus intervenientes.

Para países com realidades sociais muito heterogeneas, como é o Brasil, é compreensivelmente difícil

de assegurar uma qualidade educacional relativamente homogênea. Os países que mais avanços fizeram, em termos da Inclusão, apostaram no desenvolvimento de condições que mais facilmente poderiam dar sustentabilidade ao sistema: qualificação profissional inicial e contínua, melhoria de condições laborais, mais recursos para as escolas, melhoria das condições do seu funcionamento... É importante continuar a dizer que a EI não se faz por decreto e que, por isso, não é uma “conversão” que os professores devem fazer. As atitudes dos professores são importantes? Claro que sim. Mas devemos saber que **as atitudes não são só causa: elas constroem-se como consequência de práticas bem sucedidas**.

Desencadear programas inclusivos é um grande desafio para os sistemas educacionais, sobretudo porque são processos cujo eventual retorno é muito problemático. Cito um exemplo verídico: um jovem, depois de ter estado numa instituição, foi colocado numa escola regular que, por falta de recursos e apoio, não pode suprir as suas necessidades. Quando se pôs a hipótese de ele regressar à instituição, o jovem escreveu uma carta à direção da escola regular, a perguntar: “Porque é que me ensinaram a ler?” A inclusão é o caminho de futuro... e é muito penoso ter que regressar ao passado.

Uma última nota: por vezes se diz que os pais dos alunos com NEE são muito reticentes face à inclusão do seu filho na escola regular. Os resultados da nossa investigação não corroboram esta posição (NOGUEIRA & RODRIGUES, 2006) mas se assim fosse, não será que esta resistência quer dizer “Não quero **esta** Inclusão” em lugar de “Não quero **a** Inclusão?”

É esta a missão dos responsáveis que atuam no campo da definição de políticas educacionais inclusivas: melhorar as respostas políticas de forma a contribuir para criar as condições para que a inclusão deixe de ser discutida como uma eventual opção e passe a ser aceite como uma questão de direitos humanos e uma reforma essencial ao desenvolvimento da cidadania.

Referências

- AINSCOW, M.; SANDILL, A. *The big challenge: leadership for inclusion*. International Encyclopedia of Education, 3rd Edition, Elsevier, 2007. (no prelo)
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. et al. *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Manchester: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002.
- EADSNE. *Assessment in Inclusive Settings: key issues for policy and practice*. Brussels: EADSNE, 2007.
- LIMA-RODRIGUES, L.; FERREIRA, A.; TRINDADE, A.R.; RODRIGUES, D.; COLÔA, J.; NOGUEIRA, JH.; MAGALHÃES, MB. *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: FEEI, 2007.
- NOGUEIRA, J.; RODRIGUES, D. A Educação da Criança com Deficiência Mental Profunda na Escola Regular e na Escola Especial. Avaliação de dois modelos. In: David Rodrigues (Org.) *Investigação em Educação Inclusiva*, vol 1. Lisboa: Edições FMH, 2006.
- MANTOAN, M.T. O direito de ser, sendo diferente na Escola. In: David Rodrigues (Org.) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus, 2005.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova Iorque: ONU, 2006.
- RODRIGUES, D. Dimensões da Formação de Professores em Educação Inclusiva. In: David Rodrigues (Org.) *Investigação em Educação Inclusiva*, vol 2. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, 2007.
- UNESCO. *Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO, 2001.



CRIANÇA E ADOLESCENTE COM DEFICIÊNCIA: impossibilidade de opção pela sua educação exclusivamente no atendimento educacional especializado

Patrícia Albino Galvão Pontes*

Promotora de Justiça do Estado do Rio Grande do Norte
patricia.albino@uol.com.br

Resumo

O texto faz uma análise sobre as disposições constitucionais e legais atinentes à educação e, mais especificamente, à obrigação dos pais em matricular os seus filhos na escola comum. É ressaltada a impossibilidade de opção pela escola especial para as crianças e adolescentes com deficiência, esclarecendo a diferença entre a escolarização, enquanto nível de ensino, e o

atendimento educacional especializado, enquanto modalidade. Os argumentos contrários são enfrentados, demonstrando que os mesmos não subsistem frente à nossa Constituição Federal.

Palavras-chave: educação inclusiva, deficiência, escola especial

* Promotora de Justiça/RN, Coordenadora do Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Defesa da Pessoa com Deficiência e do Idoso do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Norte. Tese aprovada, por unanimidade, no XVII Congresso Nacional do Ministério Público, em Salvador/BA, no período de 26 a 29 de setembro de 2007.

Abstract

This text presents an analysis of the constitutional and legal provisions pertaining to education, and more specifically, the obligation of parents to enroll their children in regular school. It highlights the impossibility of choice of the special school for children and adolescents with disabilities, explaining the difference between schooling, as level of

education, and special educacional attendance, while modality. The opposites arguments are faced, showing that they will not prevail over the Federal Constitution.

Key words: inclusive education, disability, special school.

1. Considerações Iniciais

A Constituição Federal de 1988 reconhece a importância do direito fundamental à educação ao prescrevê-lo, em seu artigo 205, como um direito de todas as pessoas, considerando-o como imprescindível ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho¹.

A educação é o primeiro dos direitos sociais a ser elencado pela nossa Constituição Federal², tendo este diploma legal reconhecido a sua importância na formação do homem enquanto cidadão. Em razão da fundamentalidade desse direito, não é possível admitir que ele seja negado a qualquer pessoa, independentemente do motivo.

Ao tratar do direito à educação, está a Carta Magna a se referir especialmente à educação escolar, responsável pelo desenvolvimento da base nacional comum prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (Lei nº 9.394/96). Esta lei, em seu artigo 21, estabele-

ce que a educação escolar compõe-se da Educação básica, formada por três etapas, quais sejam: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e Educação Superior. Portanto, esta é a educação regular que deve ser oportunizada a todas as pessoas, não se confundindo com o atendimento educacional especializado.

Interpretações equivocadas são levadas a efeito em razão da redação do artigo 208, III da Constituição Federal, onde se afirma que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino” (grifamos). Tal dispositivo tem sido utilizado para justificar que a frequência dos alunos com deficiência na rede regular de ensino é uma preferência e não uma obrigatoriedade. Todavia, apesar de uma leitura desatenta do referido dispositivo poder levar a esta errônea conclusão, o que o legislador constitucional está a afirmar, na verdade, é que há uma preferência em que o *atendimento educacional*

especializado (e não a educação regular) seja prestado na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deixa clara a distinção feita entre os níveis de ensino e as suas modalidades. No que se refere ao atendimento educacional especializado, este é prestado pela educação especial, referindo-se a esta o art. 58 da LDB³ como sendo ela uma modalidade educacional e, portanto, não se confunde com os níveis da educação escolar (educação básica e superior). Esta conclusão se extrai da própria estrutura tópica e organizacional da mencionada LDB. Em seu Título V são apresentados os Níveis e as Modalidades de Educação e Ensino, sendo a educação especial tratada em capítulo destacado da Educação Básica e Superior.

A denominação ‘escola especial’ tem relação com a expressão ‘educação especial’. Assim, a escola é definida como ‘especial’ em razão do serviço nela prestado, qual seja, o oferecimento do atendimento educacional especializado. Todavia, apesar de nominada de escola,

¹ 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.

² Art. 6º da Constituição Federal: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância; a assistência social aos desamparados, na forma desta Constituição”.

³ Art. 58 da LDB: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando portadores de necessidades educacionais especiais (grifo nosso).

a matrícula do aluno na escola especial não dispensa a frequência à rede regular de ensino, pois o papel da primeira é o de complementação à escolarização para os alunos que necessitem de atendimento educacional especializado.

Sendo uma modalidade educacional, o atendimento educacional especializado perpassa por todos os níveis escolares, desde a educação infantil até o ensino superior. Desta forma, tal atendimento diferencia-se substancialmente da escolarização, devendo ser oferecido em horário diverso do desta, justamente para possibilitar que os alunos nela atendidos possam frequentar as turmas de ensino regular, não podendo o mesmo funcionar como um substitutivo da educação escolar.

O atendimento educacional especializado (ou educação especial) não se constitui em um sistema paralelo de ensino com níveis e etapas próprias. Tal modalidade educacional deve ser entendida como um instrumento, um complemento que deve estar sempre presente na Educação Básica e Superior para os alunos que dela necessitarem, visando à melhoria da qualidade das respostas educativas que a escola pode oferecer e a conseqüente facilitação do processo de aprendizagem.

Desta forma, o atendimento educacional especializado não pode ser utilizado como aula de reforço. O seu objetivo não é repassar o conteúdo ministrado na



... a frequência do aluno com deficiência unicamente ao atendimento educacional especializado implica na violação do direito fundamental à educação...

classe regular, mas sim possibilitar aos alunos com necessidades educacionais especiais o acesso pleno ao conhecimento, oferecendo os instrumentos necessários para que ele desenvolva todas as suas potencialidades, seja no ambiente escolar, seja na vida diária, eliminando-se as barreiras que àqueles alunos têm para relacionar-se com o ambiente externo. Por exemplo: ensino e interpretação da Língua brasileira de sinais (Libras) e do sistema Braille, ensino da língua portuguesa para surdos, uso de recursos de informática e outras ferramentas tecnológicas, além de linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas comuns para que elas possam atender com qualidade aos

alunos com e sem deficiência, bem como orientação para atividades da vida autônoma e social.

Tal atendimento é uma garantia constitucional (artigo 208, III) que serve para ser somada aos direitos das pessoas com deficiência, e não para excluir outras garantias previstas no mesmo artigo da Constituição (FÁVERO, 2004, p. 64-65). Portanto, não é admissível que o atendimento educacional especializado substitua a escolarização nas classes comuns da rede regular de ensino, não se podendo aceitar a prática de encaminhamento do aluno que não “consegue aprender” para uma escola especial, a fim de que esta se encarregue do papel do ensino regular.

⁴ 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”.

⁵ Art. 229: “Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade”.

⁶ Art. 22: “Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes a obrigação de cumprir as determinações judiciais”.

Art. 55: “Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

2. Responsabilidade da família e/ou dos responsáveis legais na garantia do direito à educação das pessoas com deficiência

A Constituição Federal, reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, inova ao colocar esta parcela da população como sujeitos de direitos que podem ser opostos, inclusive, contra os seus próprios pais ou responsáveis. Mais que isto, o respeito a tais direitos deve ser exigido especialmente dos pais e responsáveis dos seus titulares.

A família tem total responsabilidade no tocante à implementação do direito à educação de suas crianças e adolescentes. A Constituição Federal enfatizou, no Art. 227, a obrigação da família, da sociedade e do Estado, de assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à educação⁴. Tal obrigação foi reforçada no Art. 229⁵ da Carta Magna, reafirmando-se o dever dos pais de educar os seus filhos menores. O Estatuto da Criança e do Adolescente repete tal incumbência, ressaltando a obrigação dos pais ou responsáveis de matricular os seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (Art. 22 e 55⁶), sob pena de perda ou suspensão do poder familiar, nos termos do Art. 24 do mencionado diploma⁷. Neste mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) afirma o dever dos pais ou responsáveis de efetuar a matrícula dos menores, a

partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental (Art. 6º).

Diante da normativa constitucional e legal, não cabe aos pais o direito de escolha no que se refere à matrícula de seus filhos com deficiência na rede regular de ensino, se constituindo em uma obrigação, não podendo os mesmos optar apenas pelo atendimento educacional especializado (ou educação especial).

O titular do direito que aqui se pretende resguardar é a criança e o adolescente e não os seus pais. Estes são apenas os representantes legais daqueles e, por consequência, têm a obrigação de efetivar a realização do mencionado direito. Sendo a educação um direito da criança e do adolescente, corresponde aos seus pais o dever de matriculá-los na rede regular de ensino.

A educação é direito que se impõe a todos, e a sua violação, por parte dos pais, pode acarretar sanções de natureza civil (destituição ou suspensão do poder familiar) e penal (crime de abandono intelectual⁸).

Estamos a tratar de direito fundamental que, por sua própria natureza, possui como umas de suas características a irrenunciabilidade. Neste sentido, José Afonso da Silva (1995, p. 176/177) ensina que:

No qualitativo fundamental, achase a indicação de que se trata de situações jurídicas sem as quais a pessoa humana não se realiza, não convive e, às vezes, nem mesmo sobrevive; fundamentais do homem no sentido de que a todos, por igual, devem ser, não apenas formalmente reconhecidos, mas

concreta e materialmente efetivados. Do homem, não como o macho da espécie, mas no sentido de pessoa humana.

Desta forma, a frequência do aluno com deficiência unicamente ao atendimento educacional especializado implica na violação do direito fundamental à educação, fato este de extrema gravidade. Impedir o seu exercício pleno implica em condenar alguém a viver à margem da sociedade, privando-o do crescimento pessoal que apenas o convívio social, com toda a diversidade que lhe é inerente, é capaz de oferecer.

Sendo tal conduta praticada em desfavor de uma criança, esta se reveste de especial crueldade, pois a infância é o momento em que o indivíduo está mais apto ao aprendizado. A simples negação deste direito, nesta fase da vida, significa retirar-lhe toda e qualquer oportunidade de desenvolver-se como pessoa. A criança não pode esperar pelo momento da escola, pois este é o seu momento. Amanhã, será tarde demais e, todos os esforços porventura empreendidos já não farão mais tanto sentido.

Sobre a necessidade de atenção imediata deste direito na infância, vale transcrever as sábias palavras da poetisa Gabriel Mistral, ganhadora do prêmio Nobel de Literatura em 1945:

Nós somos culpados de muitos erros e muitas faltas, mas nosso maior crime é abandonar as crianças, negligenciando a fonte da vida. Muitas coisas que nós precisamos fazer podem esperar: a criança não pode. Exatamente agora é o

⁷ Art. 24: "A perda e a suspensão do pátrio-poder serão decretadas judicialmente, em procedimento contraditório, nos casos previstos na legislação civil, bem como na hipótese de descumprimento injustificado dos deveres e obrigações a que alude o art. 22".

⁸ Art. 246 do Código Penal: "Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar: Pena – detenção de 15 (quinze) dias a 01 (um) mês, ou multa".

tempo em que os seus ossos estão sendo formados, seu sangue está sendo feito e seus sentidos estão sendo desenvolvidos. Para ela, não podemos responder “amanhã”. Seu nome é hoje.

3. Argumentos contrários

Os defensores da idéia de que cabe aos pais ou responsáveis a escolha pela frequência dos alunos com deficiência à rede regular de ensino ou ao atendimento educacional especializado baseiam-se em premissas da integração escolar, justamente por entenderem que existem alunos que, em razão de suas limitações, não possuem condições de se integrar na classe comum da rede regular de ensino.

Os principais argumentos utilizados para se negar a possibilidade da efetivação da educação inclusiva são os seguintes:

1. O despreparo dos professores para lidar com as diversidades é um empecilho para a efetivação da inclusão, devendo esta ser realizada de forma responsável, sob pena de prejuízo ao restante dos alunos.

2. No tocante aos alunos com deficiência mental, se justifica a preferência pelo atendimento educacional especializado em razão de que aqueles não conseguiriam acompanhar a turma e, por isto, a escola regular não teria nenhum benefício para os mesmos.

Inicialmente, vale lembrar que o movimento de integração, no Brasil, esteve bastante forte nas décadas de 1970 e 1980, daí a existência de normas dessa época reconhecendo direitos de forma condicionada: “sempre que possível”, “desde que capazes de se adaptar”, e assim por diante.

Todavia, quem dirá se é possível a inclusão ou quem é capaz de se



adaptar? A Constituição Federal, quando prescreve o direito à educação, não confere a ninguém o poder de decidir quem dela poderá desfrutar. Não se pode conceber um critério subjetivo de escolha dos alunos onde, no período de matrícula, será feita uma triagem: esse tem condições, esse não tem...

O processo de integração não favorece a todas as pessoas, mas somente as que possuírem condições pessoais de se integrar. Porém, para estas últimas, se exigirá um esforço unilateral para que possam ser inseridas na classe comum da rede regular de ensino. Já aquelas que não se adaptarem aos padrões exigidos, terão o seu direito fundamental à educação negado, cabendo-lhes, unicamente, o atendimento segregado.

Diferentemente, na inclusão, a escola tem que se modificar para incluir a pessoa com deficiência, pois é aquela que precisa ser capaz de atender às necessidades de todos

os alunos e não o contrário. Portanto, a integração é a contraposição do atual movimento de inclusão. Neste, o esforço é bilateral, mas é principalmente a escola quem deve impedir que a exclusão ocorra.

A inclusão é total e incondicional, significando, antes de tudo, deixar de excluir. Já a integração é parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa.

As alegações de que a escola se encontra despreparada para a inclusão e, por isso, não tem como promovê-la, isentam o estabelecimento de ensino da sua real responsabilidade, punindo os alunos com deficiência, pois, somente quando ‘for possível e desejado’ por aquela, poderão os mesmos ser incluídos nas classes regulares.

Até quando se aceitará a alegação de que as escolas estão despreparadas? E quando vão começar a se preparar? Tal justificativa já não é mais cabível nos dias atuais. Estamos falando de uma filosofia que

nasceu no início dos anos 90 e foi, implicitamente, adotada por nossa Constituição Federal de 1988. Contamos com quase vinte anos de atraso. E enquanto as escolas se preparam, o que faremos com as crianças com deficiência em idade escolar? O tempo passará, e este dano será irreversível. Já bastam os prejuízos causados àquelas que tiveram o seu acesso negado ao ensino regular.

É claro que é necessária uma qualificação dos profissionais, bem como a inserção nos currículos dos cursos de magistério e de pedagogia de uma disciplina que aborde as diferenças em sala de aula e o atendimento educacional especializado. Mas e enquanto isso não ocorre? Continuará sendo negado o direito à educação às pessoas com deficiência?

Mantoan (*In: Caminhos Pedagógicos da Inclusão*) afirma com propriedade que os professores esperam aprender uma prática inclusiva, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pré-definidos às suas salas de aulas, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas inclusivas.

Ora, não existe uma formação capaz de conferir a um professor um certificado de que ele saberá lidar com todas as situações que poderão surgir em sala de aula. Ainda que seja oferecido um curso bastante amplo em que se abordem 100 situações, por exemplo, poderá o professor se deparar no dia seguinte com a 101ª. Trata-se, aqui, de convivência humana e não de uma ciência exata. Não há como se ensinar a prática na teoria.

A preocupação do professor deve a ser a de vislumbrar as dificuldades dos alunos (quaisquer que sejam eles) e não as suas deficiências, pois os alunos não precisam de diagnóstico. É preciso que se aborde, nos cursos de capacitação ou de aperfeiçoamento, uma mudança de postura frente às diferenças, mostrando que todos são partes integrantes do sistema educacional.

Passemos agora à análise do segundo argumento: a escola regular não serve aos alunos com deficiência mental, tendo em vista que os mesmos não conseguiriam apreender todos os conteúdos ministrados em sala de aula, sendo para eles suficiente o atendimento educacional especializado.

Esta idéia errônea desconsidera completamente os objetivos da



educação prescritos no artigo 205 da Constituição Federal. Este dispositivo constitucional estabelece que tal direito visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho.

Desta forma, as escolas não podem ter como única preocupação a transmissão dos conteúdos curriculares, pois a missão educacional vai muito além disto. Assim, não se pode restringir os objetivos da educação apenas à habilitação para o ingresso na Universidade e/ou a qualificação para o trabalho. Existe um aspecto muito mais abrangente, que é o do pleno desenvolvimento das potencialidades de cada um, além da formação do cidadão.

As ressalvas para a aceitação de todos os alunos como parte integrante do sistema regular de ensino refletem um pensamento preconceituoso na medida em que se confunde deficiência com incapacidade, como se esta fosse uma consequência daquela, imaginando que aquela expressão traduz o antônimo de eficiência, quando na verdade o oposto desta última é a ineficiência.

É preciso compreender a idéia de 'escola para todos' no seu sentido mais abrangente, de forma a não excluir ninguém do sistema educacional. Werneck (1999, p. 195) atenta que pode até parecer absurdo que toda criança tenha o direito de frequentar a escola regular, incluindo aquela cuja única forma de comunicação seja piscar os olhos, mas esta é a proposta da sociedade inclusiva.

Por que se retirar dessas crianças a oportunidade de convívio social? A simples alegação de que não irão apreender os conceitos ministrados em sala de aula não convence, posto que este não é o único objetivo da educação. Ora, esta criança, dentro das suas limitações, pode, certamente, evoluir. Se ela, ao chegar à escola, era incapaz de responder a qualquer estímulo e, ao final do ano, em decorrência da convivência e do contato com os outros alunos, ela sorri sempre quando alguém se aproxima, é preciso reconhecer que, dentro das suas limitações, houve uma significativa evolução. Com este resultado, pode-se afirmar que a escola cumpriu com a sua função social de fornecer respostas a todos os alunos.

Tratando-se de pessoas sem quaisquer condições de interação com o meio externo, estas também não são sequer públicos das chamadas escolas especiais, necessitando, no momento, de cuidados de saúde que as impedem, ao menos temporariamente, de receberem educação em sala de aula. Caso ocorra uma melhora dessa condição de saúde, ainda que pequena, por direito, essas pessoas deverão frequentar as classes comuns da rede regular de ensino. Nesses ambientes educativos, certamente elas terão melhores oportunidades de se desenvolver no aspecto social e, quanto aos aspectos educacionais escolares, esses alunos poderão aprender o que lhes for possível (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2004, p. 22).

4. Considerações finais

Apesar da Constituição Federal Brasileira de 1988 não ter se utilizado da expressão *inclusão*, são os princípios dessa filosofia que se encontram albergados no texto constitucional, e não os da integração. Veja-se bem: Está elencado como objetivo fundamental da República Federativa do Brasil (art. 3º), a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, onde as desigualdades sociais devem ser reduzidas, promovendo-se o bem de todos sem qualquer tipo de preconceitos. Além disso, preconiza a Carta Maior como princípios fundamentais: a dignidade da pessoa humana, a cidadania e a igualdade. Portanto, não há margem no texto constitucional para que qualquer pessoa tenha negado o direito de fazer parte da sociedade e, por consequência, da rede regular de ensino.

É interessante mencionar que os documentos legislativos, internacionais e nacionais, por vezes utilizam a expressão *integração* como sinônimo de *inclusão*⁹. Apesar disso, a ONU, através da Resolução 45/91¹⁰, consagrou a expressão uma 'sociedade para todos', demonstrando qual o objetivo a se perseguir.

A verdadeira escola é aquela para onde todos os alunos daquele bairro, daquela comunidade, vão estudar. Esse é o espaço privilegiado de preparação para a cidadania e para o pleno desenvolvimento humano, objetivos previstos na Constituição Federal, que devem

⁹ A Resolução 49/153 (1995) tem em seu título: Em direção à plena integração de pessoas com deficiência na sociedade (grifo nosso).

¹⁰ Assembléia Geral das Nações Unidas, 68ª Sessão Plenária em Nova York, 14 de dezembro de 1990.

ser alcançados pelo ensino (FÁVERO, 2004, p. 53).

A inclusão educacional pretende o que se deseja de uma escola: o favorecimento da convivência com a diversidade, a instituição do respeito e da fraternidade entre as pessoas, sem excluir ninguém do ensino regular. Somente dessa forma, preparar-se-ão verdadeiros cidadãos, construindo uma escola livre de preconceitos.

A escola inclusiva é benéfica para todas as pessoas, devendo o convívio com as diferenças ser estimulado desde o início, desde a mais inicial das formas de convivência social: a educação infantil. A partir do momento em que se favorece o convívio com a diversidade desde cedo, se ganha na construção da cidadania, pois o modo eficaz de combater o preconceito é na infância, impedindo que o mesmo apareça. O convívio plural formará adultos conscientes de que o processo inclusivo é salutar e necessário, pois aqueles que na infância desfrutaram da presença de crianças e adolescentes com deficiência em sua escola, não duvidarão da capacidade destas pessoas e, com certeza, estimularão a inclusão de todos em um mesmo ambiente (seja escola, trabalho, lazer...).

Mittler (2003, p. 17) acredita que o maior obstáculo para a mudança está dentro de nós mesmos, seja nas nossas atitudes, seja nos nossos medos. A nossa tendência é a de superestimar as dificuldades que podem enfrentar as pessoas com deficiência, assim como temer os desapontamentos que eles podem experimentar se “falharem”.

É tempo de mudar as escolas, as atitudes, os pensamentos, o ambiente como um todo. Inclusão significa transformação. Sem este redimensionamento no atual pa-

norama escolar, poder-se-á falar em outra coisa, mas não de inclusão.

Os professores precisam se conscientizar de que o seu papel é educar os seus alunos. Não os que ele escolhe, mas os que a ele chegam. Os diretores das escolas públicas também têm que assumir a sua função, cobrando do Executivo os suportes necessários para a concretização deste novo paradigma educacional. As Secretarias de Educação têm que incluir em suas prioridades a formação continuada dos docentes, pois não se deseja transferir o desafio unicamente para o professor. Este desafio é de todos! Do mesmo modo, os pais ou responsáveis precisam reivindicar o direito de suas crianças e adolescentes sem se conformar com as rejeições praticadas. Todos têm que se envolver nesse processo, que não é fácil, diga-se de passagem, mas que é necessário e irreversível.

5. Conclusões

a) O artigo 208, III, da Constituição Federal de 1988 não autoriza que a educação regular das pessoas com deficiência seja prestada em escolas especiais, mas sim que o atendimento educacional especializado possa também ser oferecido fora da rede regular de ensino.

b) Não há permissivo constitucional e nem legal para que o ensino seja prestado unicamente em escolas especiais ou em classes especiais (ainda que nas escolas regulares), pois o atendimento educacional especializado, não sendo nível de escolarização, não é suficiente para garantir a plenitude do direito à educação nos termos previstos na Constituição Federal de 1988.

c) Sendo a educação um direito

da criança e do adolescente, corresponde aos seus pais o dever de matriculá-los na escola regular, não cabendo a estes optar, unicamente, pelo atendimento educacional especializado em detrimento da escolarização nas classes comuns da rede regular de ensino.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais e marcos legais*. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. *A nova LDB e a Educação Especial*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. WVA, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Caminhos Pedagógicos da Inclusão*. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_caminhos_pedagogicos_da_inclusao.asp>. Acesso em: 10 ago 2005.

_____. *Ensinando a Turma Toda: as diferenças na escola*. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~elizabet/turma.htm>.

MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Traduzido por Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*. 2.ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A Eficácia dos Direitos Fundamentais*. 4. ed. rev., atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos*. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1997.

SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 10. ed. São Paulo: Editora Malheiros, 1995.

WERNECK, Claudia. *Sociedade Inclusiva: Quem cabe no seu todos?* Rio de Janeiro: WVA Editora, 1999;

_____. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2000.



Conferência Nacional da Educação Básica

Realizou-se de 14 a 18 de abril de 2008, em Brasília/DF, sob a Coordenação do Secretaria Executiva Adjunta do Ministério da Educação, a **I Conferência Nacional da Educação Básica – CONEB**, reunindo mais de mil representantes dos estados e do Distrito Federal. A Conferência trouxe como tema central “A construção do sistema nacional articulado de educação” e dentre seus objetivos estão: a implementação de um regime de colaboração e da qualidade social da educação básica; a definição de parâmetros e diretrizes para contribuir com a qualificação do processo de ensino e aprendizagem e a definição de políticas educacionais que promovam a inclusão social, de forma articulada, entre os sistemas de Ensino.

Estes propósitos nortearam as discussões que aconteceram nos

eixos temáticos. No eixo “Inclusão e Diversidade na Educação Básica”, a plenária aprovou as propostas que afirmam a construção de um sistema educacional inclusivo, em sintonia com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Com esta resolução a CONEB reafirma o acesso às classes comuns do ensino regular e a oferta do atendimento educacional especializado, não substitutivo à escolarização. A decisão fortalece a escola pública na efetivação do direito à educação as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Segundo Claudia Dutra, Secretária da Educação Especial do MEC, uma conferência que reúne representantes de todos os setores da educação e dos movimentos sociais do país e resgata, em suas

deliberações, a atribuição da escola pública de receber a todos, reafirma o compromisso constitucional do Estado brasileiro. Fortalece, ainda, as ações de formação continuada de professores, a organização de equipamentos, recursos e adequações dos prédios escolares para a acessibilidade. Também na Conferência foi aprovada uma moção de apoio à ratificação da Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência que proíbe toda e qualquer forma de discriminação. A ratificação desta Convenção representa um grande avanço no reconhecimento da diversidade humana e à conquista da cidadania plena pelos mais de 24 milhões de brasileiros que têm algum tipo de deficiência.

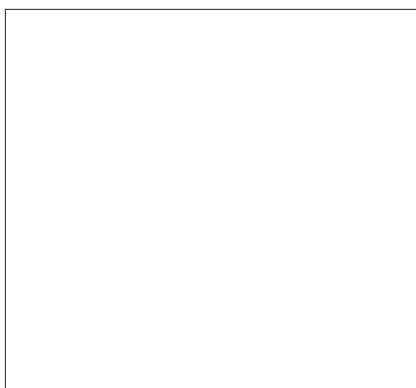


BPC na Escola

No âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE foi criado o BPC na Escola, um Programa de acompanhamento e monitoramento de acesso e permanência na escola dos beneficiários com deficiência, de 0 a 18 anos, desenvolvido por meio de ação interministerial entre os Ministérios da Educação, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Saúde e Secretaria Especial de Direitos Humanos. Dentre as ações do Programa foi realizado o pareamento dos dados do BPC/MDS com o Censo Escolar INEP/MEC, definidas ações de formação, de identificação das barreiras que impedem o acesso à escola, de estudos sobre a temática, e de apoio aos estados e municípios para a inclusão escolar dos beneficiários. No pareamento, realizado em fevereiro de 2008 (dados preliminares do Censo Escolar INEP), do total de 369.735 beneficiários de 0 a 18 anos foram identificados 108.060 (29,23%) na escola e 261.685 (70,77%) fora da escola.

A adesão ao Programa BPC na Escola foi concluída em 7 de maio

de 2008. Com esta adesão, os entes federados se comprometem a contribuir para a promoção, o acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC, articulando as ações das áreas de assistência social, educação, saúde e direitos humanos no âmbito de seus territórios. O Mi-



nistério da Educação/Secretaria de Educação Especial realizará duas etapas de formação nacional contemplando os quatro eixos do Programa BPC na Escola: (1) identificar entre os beneficiários do BPC até 18 anos aqueles que estão na Escola e aqueles que estão fora da Escola;

(2) identificar as principais barreiras para o acesso e permanência na Escola das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC; (3) realizar estudos e desenvolver estratégias conjuntas para superação destas barreiras; e (4) realizar acompanhamento sistemático das ações e programas dos entes federados que aderirem ao Programa. Além da formação das equipes, os sistemas de ensino terão acesso aos Programas de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Escola Acessível – adequação de prédios escolares e Formação Continuada de Professores da Educação Especial.

No decorrer do Programa, o MEC implantará um Sistema de Monitoramento visando conhecer as iniciativas e difundir as ações exitosas dos sistemas de ensino com relação à inclusão escolar dos beneficiários. A expectativa é de expandir as ações da educação às pessoas com deficiência, para que possam frequentar a rede regular de ensino e conviver com os demais alunos, valorizando a diversidade humana.





Nesta seção os convidados, Maria do Pillar, Secretária da Educação Básica do MEC, Ela Wiecko de Castilho, Subprocuradora-Geral da República e Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão, Alexandre Baroni, Presidente do CONADE, Izabel Maior, Coordenadora Geral da CORDE e

Rafael Miranda, assessor técnico, Eduardo Barbosa, Presidente da FENAPAE, Cláudia Griboski, Diretora de Políticas de Educação Especial da SEESP/MEC, Clélia Brandão, Conselheira do Conselho Nacional de Educação, manifestam seu posicionamento sobre a Política Nacional da Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva. Esta política reposiciona a escola questionando os valores tradicionais de homogeneidade e normalização que pautaram as práticas pedagógicas e visa garantir a universalização do ensino, a participação e a aprendizagem para todos os alunos.

A cada reflexão acerca da escola verdadeiramente inclusiva nos deparamos com um paradoxo: o inegável otimismo com que nos acenam as pesquisas que apontam o crescimento histórico da educação de meninos e meninas com deficiência em ambiente de ensino regular no País, esbarra-se em questionamentos diversos que nos remetem às barreiras que ainda impedem as escolas de se abrirem, incondicionalmente, às diferenças.

Em um país acostumado à exclusão de negros, de mulheres, de índios, de pobres, podemos dimensionar as dificuldades da inclusão de crianças com deficiências nas escolas regulares. As gerações anteriores foram educadas em ambientes onde não existia “o diferente”. Muitos de nós, que fomos crianças na década de 1960, só fomos conhecer pessoas com síndrome de Down ou paralisado cerebral ou cegos, depois de adultos! Será que não existiam crianças com deficiências ou elas estavam segregadas, escondidas?

Os questionamentos, por outro lado, sobre os obstáculos à universalização da educação inclusiva, passam pela quebra de paradigmas numa instituição nascida sob o dogma da exclusão, em que o conhecimento historicamente era privilégio de alguns. Como fazer com que a escola obtenha as condições essenciais para realmente acolher e integrar as crianças, sem um sistema educacional paralelo ou segregado, em regime de educação especial? Como proporcio-

nar o conhecimento para todas as crianças no espaço e no tempo escolar, independente de suas condições? Quais as mudanças e as reformulações pedagógicas necessárias para enfrentar o desafio da inclusão? Como aprender com os excluídos?

O MEC tem uma política clara de inclusão de todas as crianças nas escolas públicas do País. É fundamental para o Plano de Desenvolvimento da Educação que haja uma clareza de inclusão de todos. O MEC não abre mão de uma educação pública com qualidade para todos, inclusive, para as crianças com deficiência.

Práticas comprovadas em diferentes regiões do País nos convencem de que ainda há necessidade de se repensar o modo de funcio-

namento escolar sob a lógica da inclusão. A inclusão exige, para além do campo das adaptações físicas e materiais, uma nova postura da escola comum, que na sua real opção por práticas heterogêneas, passa a propor no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude de professores e estudantes, ações que favoreçam a integração social e a disponibilidade de enfrentamento coletivo de um desafio: a convivência na diversidade.

O MEC tem uma política clara de inclusão de todas as crianças nas escolas públicas do País. É fundamental para o Plano de Desenvolvimento da Educação que haja uma clareza de inclusão de todos. O MEC não abre mão de uma educação pública com qualidade para todos, inclusive, para as crianças com deficiência.

A inclusão que sonhamos requer que os sistemas educacionais modifiquem não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas que se organizem para construir uma real escola para todos, que dê conta das especificidades das diferenças. Projetos inovadores, avanços tecnológicos e as novas concepções no campo pedagógico, assim como a assimilação da educação como direito, impõem uma mudança irreversível em relação aos modelos e parâmetros da inclusão na escola pública brasileira. O Censo Escolar nos permite o otimismo, as diretrizes do PDE nos apontam os caminhos!

Ela Wiecko Volkmer de Castilho

Subprocuradora-Geral da República e Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão – DF

A Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, órgão do Ministério Público Federal, regozija-se com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. É o resultado de uma caminhada lenta e gradual para fazer valer o princípio da Constituição de 1988, de “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e as proclamações inseridas na Declaração Mundial de Educação para Todos e na Declaração de Salamanca, na década de 1990. Não significa o fim da caminhada, mas certamente consolida o paradigma que rompeu com a idéia de segregação escolar das crianças com deficiência. Esse paradigma ainda é muito forte, como pudemos sentir nas reações contrárias ao documento intitulado “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”, produzido pelo Ministério Público Federal.

A existência de um documento emanado do Ministério da Educação, que estabelece diretrizes de sua atuação nos assuntos de educação especial, vincula os servidores públicos federais e constitui orientação para as administrações públicas estaduais e municipais. É um documento, portanto, de referência valorativa que induz a prática da educação inclusiva no âmbito público e privado.

A Política Nacional de Educação Especial não se direciona tão somente aos ensinos básico, médio e profissional. Visa também ao ensino superior. O tema da educação inclusiva inicialmente parecia ad-

trito ao ensino fundamental, como se as pessoas com deficiência não passassem dele. Entretanto, foi só dar a oportunidade e elas chegaram aos cursos superiores. A cada dia surpreendo-me com as demandas, antes impensáveis, que são levadas aos membros do Ministério Público Federal nos diversos estados. As pessoas com deficiência exigem o direito de freqüentar os cursos superiores e de participar das atividades acadêmicas regulares. Para responder a essa demanda, os estabelecimentos de ensino vêm sendo obrigados a oferecer acessibilidade em todos os sentidos e a capacitar seus docentes para um processo de ensino e aprendizagem diferenciado.

Revelando a sensibilidade de educadores e educadoras que têm o compromisso com a inclusão e respeitando as diferenças, os autores da proposta da Política Nacional de Educação Especial, não esqueceram da interface da educação especial na educação indígena, na educação do campo e na quilombola. É um aspecto pouco lembrado.

Temos, pois, um instrumento normativo meritório, que admite as diferenças sem criar categorias sociais segregadoras (“deficientes” x “não-deficientes”), o que dá a oportunidade de cada um ter sua identidade como pessoa.

A Política Nacional de Educação Especial não se direciona tão somente aos ensinos básico, médio e profissional. Visa também ao ensino superior. O tema da educação inclusiva inicialmente parecia adstrito ao ensino fundamental, como se as pessoas com deficiência não passassem dele. Entretanto, foi só dar a oportunidade e elas chegaram aos cursos superiores.

Alexandre Carvalho Baroni

Presidente do Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência (Conade)

A partir da análise e consideração do objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas”, a nossa opinião é de que esta é uma política construída sobre pilares sólidos e incontestáveis de direitos humanos.

Neste sentido, nosso posicionamento não poderia ser outro senão o de acreditar e afirmar que a educação pública brasileira dá largos passos para consolidar-se como uma educação de qualidade e para todos, sobretudo, para o segmento dos cidadãos brasileiros com deficiência, por muito tempo marginalizados e totalmente excluídos do sistema educacional do País.

Assim, é para nós muito claro, que a partir da implantação desta política nacional pelo Governo Federal, por meio da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) com o apoio de toda a sociedade brasileira, avançaremos naquilo que é um dos mais importantes passos para a conquista da nossa cidadania – a Educação.

... a nossa opinião é de que esta é uma política construída sobre pilares sólidos e incontestáveis de direitos humanos.

Sem dúvida, muitos são os desafios mas cabe a todos o dever de enfrentá-los e vencê-los, um a um, para que num futuro muito próximo possamos nos orgulhar ainda mais de ser brasileiros.



Izabel Maria Madeira de Loureiro Maior

Coordenadora Geral da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE

José Rafael Miranda

Assessor Técnico da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE

A Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, instância da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, criada pela Lei 7.853/89, que tem como responsabilidade coordenar as ações superiores governamentais no que se refere às pessoas com deficiência, ao se debruçar sobre a Política de Educação Especial Inclusiva, o faz considerando o espectro mais amplo da inclusão social, obtida com a articulação interministerial. Ressalta o papel de cada órgão de governo, não por meio de atuação restrita, mas como uma parceria de todos os setores governamentais e dos movimentos sociais organizados, para a garantia do acesso e da permanência com sucesso dos alunos na escola regular.

Em 13 de dezembro de 2006, a Organização das Nações Unidas – ONU adotou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o mais recente tratado internacional de direitos humanos, que dedica o Artigo 24 à Educação, asseverando que “Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva encon-

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva encontra-se em perfeita sintonia com o documento da ONU, constituindo a educação inclusiva em um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis.

tra-se em perfeita sintonia com o documento da ONU, constituindo a educação inclusiva em um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis.

A Convenção traz as diretrizes gerais sobre cada um dos direitos, cabendo ao Brasil transformá-las em políticas e ações, tais como as preconizadas na Política de Educação Especial Inclusiva: fazer com que em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado seja organizado para apoiar o de-

envolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino a ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Tanto a Convenção da ONU como a Política de Educação ora comentada trazem a formação dos docentes, os recursos de tecnologia assistiva e demais meios e modos de apoio como elementos de base para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais ao sistema regular de ensino. Nesse sentido, o governo federal lançou ações prioritárias para a educação especial inclusiva, tanto no Programa de Desenvolvimento da Educação – PDE como na Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência.

Assim, o Brasil que tem sido reconhecido mundialmente nas últimas décadas por seu marco legal, deverá alcançar um novo patamar, onde surgem as mudanças de caráter prático na vida das pessoas com deficiência, fruto de políticas sólidas, planejamento e orçamento, dimensionado para assegurar as ações consideradas prioridades de governo. Estamos em um contínuo processo de transformação da sociedade, deixando de ver a deficiência como um castigo, e alvo de assistencialismo, para olhá-la como um fenômeno social. Estamos saindo do preconceito para o respeito às diferenças.

O nosso entendimento é de que uma política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva deva apontar na direção da garantia da universalização do ensino, que – vale ressaltar – não implica exclusivamente na entrada dos estudantes com deficiência na rede comum de ensino, como se as redes filantrópica e privada, por exemplo, não fizessem parte do sistema nacional de ensino. E nesse sentido é importante também enfatizar que as barreiras que impedem a escolarização das pessoas com deficiências intelectual e múltipla não estão na entrada e/ou na permanência de uma criança, adolescente ou jovem na escola especial, mas – certamente – na exclusão de qualquer possibilidade de seu ingresso no sistema educacional.

Por essa razão, o conceito de inclusão escolar deve ser considerado como um processo de desenvolvimento institucional da escola e sujeito a um movimento endógeno, contínuo de evolução, que implica em oportunidades de construção, desconstrução e reconstrução, próprio dos processos evolutivos humanos e institucionais. Temos afirmado que qualquer ruptura com o modelo de escola especial, sem considerar a possibilidade de sua desconstrução, reconstrução e/ou resignificação, é uma arbitrariedade.

A Federação Nacional das Apaes entende que o processo de in-

clusão é irreversível, necessário e possível. Para tanto, caberá às redes que respondem pelos processos educativos dirigidos às pessoas com deficiência – sejam

**... o conceito de
inclusão escolar
deve ser considerado
como um processo
de desenvolvimento
institucional da
escola e sujeito
a um movimento
endógeno, contínuo de
evolução, que implica
em oportunidades
de construção,
desconstrução e
reconstrução, próprio
dos processos
evolutivos humanos e
institucionais.**

elas constituídas de escolas comuns ou especiais, públicas, privadas ou filantrópicas – a abertura para um diálogo permanente, marcado pela troca de conhecimentos e de boas práticas educa-

tivas, assim como pela busca das melhores condições para a sua concretização. Afinal, a inclusão nos termos defendidos requer o desenvolvimento de novas tecnologias e de novas metodologias de ensino-aprendizagem; a ampliação da oferta de recursos e de apoio especializados; a revisão e, também, a atualização da formação docente, especialmente no que diz respeito à apropriação de outros/novos conceitos que possam vir a ter implicações importantes para o desenvolvimento das pessoas com deficiências intelectual e múltipla.

Defendemos que uma escola especial não é uma escola segregada por que se destina a um determinado público. Quando necessário para garantir o direito à educação, as escolas especiais – enquanto uma escola inserida e respeitada no sistema regular de ensino – são também escolas inclusivas. Se hoje temos acúmulo histórico, maturidade política e cautela suficiente para construirmos uma *política de educação especial na perspectiva inclusiva*, não devemos permitir que ela se traduza ou se reduza a uma cruzada contra as escolas especiais ou sequer venha a se prestar à desestruturação dessa rede, que por anos se dedicou à construção de propostas educacionais voltadas ao atendimento das distintas especificidades desse segmento populacional expressivo de crianças, adolescentes e jovens estudantes brasileiros.

A grande contribuição do documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é a de esclarecer e orientar os gestores dos sistemas de ensino, os educadores, as famílias e a comunidade sobre os aspectos norteadores da proposta de inclusão escolar.

Esta proposta foi elaborada com o objetivo de orientar a organização de sistemas educacionais inclusivos e, para isso, contou com a contribuição de diversos colaboradores, entre eles, pesquisadores, gestores, professores e representantes de instituições governamentais e não governamentais. Com a finalidade de aprofundar o conhecimento sobre educação para todos, direciona-se, principalmente, aos profissionais que trabalham nas escolas de ensino regular, e que por meio de ações articuladas entre a educação especial e o ensino regular poderão produzir mudanças significativas na qualidade da escola.

Nesse sentido, a Política provoca a reflexão da gestão e das práticas educacionais para que dêem respostas às diferenças que os alunos apresentam no processo de escolarização, por meio do rompimento com as concepções tradicionais de educação e constituindo a possibilidades de transformação das escolas em suas dimensões pedagógicas, culturais e sociais para a concretização da inclusão.

O impacto que a Política representa é percebido na forma como é compreendida a proposta

de inclusão nos diferentes espaços educacionais: nas instituições especializadas tem provocado a desestabilização entre o que está instituído e a mudança necessária

... é preciso ter claro o conceito de inclusão que fundamenta o projeto político pedagógico de cada sistema educacional. Um projeto que não discrimina, que não segrega e que se organiza para receber cada aluno assumindo o compromisso da gestão pública. É dessa inclusão que falamos!

para a realização do atendimento educacional especializado complementar ao ensino regular; nas escolas de ensino regular tem suscitado a reflexão acerca da incorporação de metodologias e estratégias diferenciadas que contemplem as necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no projeto pedagógico

da escola; nas secretarias de educação tem instigado o re-planejamento de ações, a articulação intersetorial, o monitoramento e a avaliação da implementação das políticas públicas; na comunidade tem desafiado mudanças de atitudes que viabilizem a participação de pessoas com e sem deficiência em espaços comuns de aprendizagem; e nas famílias tem oportunizado experimentar uma nova realidade com acesso à informação e reconhecimento dos direitos fundamentais de educação, cidadania e convivência numa sociedade inclusiva.

Assim, para além de um documento orientador, a Política passa a se constituir um marco na organização do sistema educacional inclusivo, servindo de referencial para a formação de professores, para a disponibilização dos serviços e recursos, e na ampliação da oferta do atendimento educacional especializado, fortalecendo o conceito de educação especial que não concebe, nem em caráter extraordinário, a utilização desse atendimento em substituição à escolarização realizada no ensino regular.

Para garantir esses pressupostos é preciso ter claro o conceito de inclusão que fundamenta o projeto político pedagógico de cada sistema educacional. Um projeto que não discrimina, que não segrega e que se organiza para receber cada aluno assumindo o compromisso da gestão pública. É dessa inclusão que falamos!

Ao externar meus agradecimentos pela oportunidade de apresentar a minha opinião sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, destaco o importante papel que a Revista Inclusão vem desempenhando como instrumento de informação à comunidade sobre a diversidade e a inclusão, bem como à educação continuada aos educadores e profissionais que atuam na Educação Especial. Esse é um tema que a Câmara de Educação Básica colocou entre as suas prioridades, portanto, no momento, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 17/2001, Resolução CNE/CEB nº 2/2001) encontram-se em fase de reavaliação no contexto da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. A publicação deste documento em análise, resultado de estudos e avaliações elaboradas com significativa participação da comunidade, estribado nas orientações de um grupo de trabalho de excelência, chega em boa hora.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destaca, entre outros, os seguintes pontos importantes: a) os aspectos político-filosóficos e pedagógicos da inclusão que a sociedade brasileira e a comunidade escolar reconhecem e que algumas escolas ou municípios já estão realizando para promoção do direito de todos à educação; b) os marcos históricos, nacionais e internacionais, sobre os quais o Brasil construiu e está construindo suas políticas pú-

blicas para garantir a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Nesses marcos, verifica-se um grande vácuo entre o período imperial e os meados do século XX, numa clara demonstração da omissão do Estado brasileiro frente à questão da exclusão educacional das pessoas com deficiência no decorrer da nossa história e uma retomada, com ênfase, a partir da

Trata-se de um documento cuja orientação promoverá reformas nos sistemas de ensino e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, a partir de mudanças nas concepções filosóficas e político-pedagógicas que se embasam no direito à educação.

Constituição Federal/88, cujas definições políticas são mais avançadas que a própria Política Nacional de Educação Especial/1994; c) as leis, normas e documentos históricos nacionais posteriores a 2001 que, com base na Constituição Federal/88, sinalizam para a questão de direito de TODOS à educação em espaços comuns de aprendizagem e também para o direito dos alunos,

principalmente daqueles com deficiência, ao atendimento educacional especializado; d) o público-alvo das ações da educação especial na perspectiva inclusiva: os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Explicitados estão os objetivos que essa Política pretende alcançar: *assegurar a inclusão escolar de todos os alunos; orientar os sistemas de ensino para garantir o acesso à escolarização, à transversalidade da educação especial, à oferta do atendimento educacional especializado, à formação de professores, à participação da família e da comunidade, à acessibilidade e à articulação intersetorial.*

As Diretrizes da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define, entre outros aspectos, que a educação especial é uma modalidade transversal que perpassa pelos níveis e pelas etapas e modalidades de ensino, sem o objetivo de substituir as funções da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio, da educação de jovens e adultos, da educação profissional e da educação superior; uma modalidade escolar complementar, que completa a formação dos alunos por ela atendidos no atendimento educacional especializado.

Trata-se de um documento cuja orientação promoverá reformas nos sistemas de ensino e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, a partir de mudanças nas concepções filosóficas e político-pedagógicas que se embasam no direito à educação.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ARTIGOS

Política editorial

1 A Revista *Inclusão* publica artigos cujo foco seja a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva

2 As colaborações podem ser apresentadas como:

2.1 Artigos inéditos de caráter opinativo ou científico, fundamentados em pesquisas e/ou relatos de experiências;

2.2 Resenhas.

3 Os artigos devem ser inéditos (de preferência em português), cabendo à revista a exclusividade da sua publicação. Precisam atender aos seguintes critérios:

3.1 Adequação ao escopo da revista;

3.2 Qualidade científica, atestada pela Comissão Editorial e ouvido o Conselho Consultivo;

3.3 Cumprimento das presentes Normas;

3.4 Após aceitos, os artigos podem sofrer alterações não substanciais (reparagrafações, correções gramaticais e adequações estilísticas) na etapa de editoração de texto.

4 Aceitação e revisão dos textos: os artigos recebidos são enviados (com exclusão do nome dos autores) a dois pareceristas pertencentes ao Conselho Consultivo da Revista que indicam a aceitação, a recusa ou as

reformulações necessárias. Em caso de pareceres contrários à aceitação, o artigo é analisado pelos editores que definem ou não a sua publicação baseado nas indicações dos pareceres. A revisão da normalização técnica é realizada pelos editores.

5 Não há remuneração pelos trabalhos, mas o autor de cada artigo recebe 05 (cinco) exemplares da revista; no caso do artigo assinado por mais de um autor, serão entregues 5 (cinco) exemplares para cada autor. Os artigos aprovados serão publicados na forma impressa e na forma digital, na página do MEC/SE-ESP. Esta última condição faz parte das normas para aceitação de trabalhos a serem publicados.

Constituição dos artigos

1 Identificação: folha de rosto contendo o título (em português e inglês); autor (titulação, instituição, departamento, quando for o caso), endereço completo e e-mail de todos os autores);

2 Resumo: deverá ser informativo, expondo o objetivo, metodologia, resultados e conclusões, quando se tratar de relato de pesquisa. Deverá conter em torno de 250 palavras, não conter parágrafos e nem conter citações de autores e datas.

3 Palavras-Chave: fazer a indicação após o resumo (mínimo de três e máximo de cinco palavras). Utilizar o site do Thesaurus Brasileiro da Educação do INEP no site www.inep.gov.br.

4 Abstract e Key word: o resumo em inglês deverá ser apresentado logo após o resumo em português e seguindo as mesmas normas apontadas anteriormente.

5 Texto: os artigos devem estar organizados em: Introdução, Desenvolvimento e Conclusão, podendo receber subdivisões. No caso de relatos de pesquisa, devem ter as seguintes seções: Introdução, Método, Resultados, Discussões e Conclusões (com numeração). No caso de resenha de livros e teses, o texto deve conter todas as informações para a identificação do trabalho comentado.

OBS: Usar negrito somente em títulos ou subtítulos. Caso haja necessidade de ressaltar expressões ou palavras usar o *itálico*, e não o sublinhado ou negrito. O uso de aspas, segundo as normas da ABNT, deverá ser feito somente em citações bibliográficas no texto de até três linhas.

6 Subvenção: menção de apoio financeiro eventualmente recebido (ao início do artigo);

7 Agradecimentos: apenas se absolutamente indispensáveis (ao início do artigo).

8 Ilustrações (tabelas, gráficos, desenhos, mapas e fotografias): devem estar incluídas ao longo do texto e também apresentadas à *parte* e em material que permita a reprodução.

9 Citações:

9.1 Notas: as notas explicativas precisam ser dispostas no rodapé, remetidas por números sobrescritos no corpo do texto.

10 Citações no texto:

10.1 Citações incorporadas ao texto dentro do parágrafo: a identificação das citações (sobrenome do autor, ano) deverá aparecer logo após as referentes citações. O nome do autor, quando dentro dos parênteses, deve vir em maiúsculo, seguido do ano da publicação. Nomes de autores fora dos parênteses ficam em maiúscula somente na primeira letra. Ex.:

Segundo Virgolim (2007) vários autores concordam que, em se tratando de crianças superdotadas, altos níveis de desenvolvimento cognitivo não necessariamente implicam em altos níveis de desenvolvimento afetivo (CLARK, 1992; NEIHART, REIS, ROBINSON & MOON, 2002; SILVERMAN, 1993).

10.2 Toda vez que a citação for literal, ou específica a um trecho da obra, e tiver menos que três linhas, ela deve aparecer entre aspas dentro do parágrafo. Ex.:

Nesse sentido, Peter Mittler em Educação inclusiva – contextos Sociais, define a inclusão como um processo de reformas nas escolas. Segundo o autor, o 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[...]. (MITTER, 2003, p.25)

10.3 Toda vez que a citação for literal, ou específica a um trecho da obra, e tiver mais que três linhas, ela

deve aparecer com recuo à esquerda de quatro centímetros, em corpo menor, destacada em parágrafo isolado, não aparecer entre aspas e nem em itálico:

Pernambuco indica que uma prática significa:

[...] No sentido amplo, o objeto da tecnologia assistiva é uma ampla variedade de recursos destinados a dar suporte (mecânico, elétrico, eletrônico, computadorizado, etc.) a pessoas com deficiência física, visual, auditiva, mental ou múltipla. Esses suportes podem ser, por exemplo, uma cadeira de rodas (...), uma órtese, e uma série infindável de adaptações, aparelhos e equipamentos nas mais diversas áreas de necessidade pessoal (comunicação, alimentação, transporte, educação, lazer, esporte, trabalho, elementos arquitetônicos e outras). (LAUAND, 2005, p. 30).

Dessa forma, percebe-se que ...

11 Referências:

11.1 Obedecerão as normas da ABNT de agosto de 2000. Serão arroladas ao final do texto com o título **Referências**, em negrito (não usar Referências Bibliográficas). Esta lista de fontes (livros, artigos, etc.) deve aparecer em ordem alfabética pelo sobrenome do autor, sem numeração, sem parágrafos e sem deslocamentos.

11.2 Livros: Indicar SOBRENOME, N. A (nomes do autor abreviados em caixa alta, sem espaçamentos entre eles). Título (em itálico) subtítulo (se houver, em letra sem itálico). Edição (indicar o número da edição, colocar ponto, escrever ed. em caixa baixa) Cidade: Editora, ano. Ex.:

VOIVODIC, M. A. *Inclusão escolar de*

crianças com Síndrome de Down. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

11.3 Obras com mais de três autores: após o sobrenome do primeiro autor, inserir a palavra latina et al. Ex.:

NUNES, L. R. P.O. et al. *A pesquisa na pós-graduação em Educação Especial*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

11.4 Mais de uma citação de um mesmo autor: após a primeira citação completa, introduzir um traço (equivalente a seis espaços) e um ponto. Ex.:

VYGOTSKY, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

11.5 Obras com autor desconhecido, a entrada é feita pelo título:

COIMBRA de outros tempos. Coimbra: Coimbra editora, 1958.

11.6 Periódicos: SOBRENOME, N. Título de artigo. Título da Revista em itálico, cidade, volume, número, páginas, ano. Ex.:

FONSECA, R. T. Os Direitos Humanos e a pessoa com deficiência no mercado de trabalho. *Inclusão- Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 1, n.1, n. 1, p. 19-24, 2006.

11.7 Artigos Jornal: SOBRENOME, N, A Título do artigo, Título do Jornal, Cidade, data, seção, páginas, coluna. Ex.:

ALCÂNTARA, C. Aula de Cidadania. Correio Braziliense, Brasília, 23 de maio. 2007, p.34.

11.8 Dissertações e teses (Autor, título em itálico, ano, número de folhas, tese ou dissertação, título, instituto, depto, universidade, cidade).

CORDEIRO, C. C. *A Educação Inclusiva na Perspectiva dos Professores: a ponta do iceberg*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo.

11.9 Meio eletrônico ou internet

11.9.1 Artigo em jornal científico

KELLY, R. Electronic publishing at APS: its not just online journalism. *APS News Online*, Los Angeles, Nov. 1996. Disponível em: <http://www.aps.org/apsnews/1196/11965.html> Acesso em 25 nov. 1998.

11.9.2 Trabalho em congresso

PÉREZ, S. G. B. Criatividade e altas habilidades: um desafio para o professor. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO-REGIÃO SUL, 3, 2000, Porto Alegre. *Anais*. Porto Alegre: FAGED, UFRGS, 2000. CD-ROM.

12. Apresentação de artigos

12.1 Os artigos, para serem submetidos à apreciação, devem ser encaminhados à Comissão Editorial, acompanhados de:

- ofício;
- duas cópias do texto impresso;
- disquete ou CD;
- carta de cessão dos direitos autorais assinada por todos os autores segundo a ordem de autoria (pri-

meiro autor, segundo autor, etc.).
Carta modelo:
Venho por meio desta ceder os direitos autorais sobre o artigo (nome do artigo) para a Revista Inclusão, a ser publicado na forma impressa e eletrônica, mantida pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Declaro que o mencionado artigo é inédito, como consta nas normas de publicação da referida Revista, e não foi publicado nem em outra revista e nem em meio digital, como páginas de Associações, sites ou CDs de eventos.

Assinatura do primeiro autor
Nome completo (sem abreviatura) do primeiro autor

Assinatura do segundo autor
Nome completo (sem abreviatura) do segundo autor

1.2.2 Quando se tratar de relato de pesquisa deverá ser enviada uma cópia da autorização do comitê de ética;

12.3 Formatação: papel A4 e com páginas numeradas em até 25 laudas incluindo as referências (espaço um e meio, letra Times New Roman, tamanho 12, justificado, parágrafos com 2 cm);

12.4 Após ser aprovado para publicação, enviar uma cópia em papel A4 e outra em disquete ou CD (em editor de texto para Windows), nas quais tenham sido providenciadas as eventuais adaptações exigidas pela Comissão Editorial.

13. Os artigos deverão ser enviados para:
Ministério da Educação
Secretaria de Educação Especial
Revista Inclusão – Revista da Educação Especial

revistainclusao@mec.gov.br
Esplanada dos Ministérios
Bloco “L” – 6º andar – sala 600
CEP: 70047 – 900 – Brasília - DF

Normas para encaminhamento, verificar se:

- o ofício de encaminhamento está presente;
- carta de cessão de direitos autorais foi elaborada de acordo com modelo proposto;
- todos os autores assinaram carta de cessão dos direitos autorais;
- foi providenciado xerox da carta de aprovação pelo comitê de ética (somente para relatos de pesquisa);
- as duas cópias impressas estão presentes;
- está presente o CD ou disquete com o texto original (verificar se o disquete abre);
- há indicação de endereço completo de todos autores e e-mail (s).

Normas técnicas da ABNT, verificar se:

- atende as normas para citação bibliográfica;
- atende as normas sobre referências;
- se todos os autores citados no texto estão citados nas referências;
- se todas as referências de autores estão citadas no texto;
- o texto impresso segue as normas de formatação da revista.

Normas referentes ao conteúdo, verificar se:

- a revisão gramatical foi realizada a contento;
- foram utilizadas as palavras chaves do Thesaurus Brasileiro da Educação do INEP no site www.inep.gov.br;
- resumo e abstract atendem às normas especificadas pela revista.

ENQUETE

Prezado (a) Leitor (a),

Contribua com a Revista Inclusão respondendo as questões abaixo.

1 - Quantas pessoas lêem a Revista que você recebe?

- ☐ Uma
☐ Duas
☐ Três
☐ Mais de três, quantas? _____

2 - Função/Atividade

- | | | |
|--|---|---|
| ☐ Professor | ☐ da educação básica | ☐ da educação superior |
| | ☐ do atendimento educacional especializado | ☐ da classe comum |
| ☐ Estudante | ☐ da educação básica | ☐ da educação superior |
| | ☐ de pós-graduação | |
| ☐ Diretor de escola | ☐ Coordenador pedagógico | |
| ☐ Outra | | |

3 - Você consulta a Revista Inclusão para auxiliar em suas atividades?

- ☐ Sempre
☐ Com frequência
☐ Raramente

4 - Escolaridade

- ☐ Fundamental
☐ Médio
☐ Superior
☐ Pós-Graduação

Nome: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Cidade: _____ UF: _____

CEP: _____ E-mail: _____

Esta enquete pode ser enviada pelo correio para o endereço que consta na capa da Revista Inclusão ou por e-mail para: revistainclusao@mec.gov.br



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Especial

Esplanada dos Ministérios Bloco L, 6º andar, Sala 600
70047-900 Brasília/DF
Telefone: 0800 61 61 61
seesp@mec.gov.br – www.mec.gov.br/seesp