

ensaios pedagógicos Educação Especial

Revista de Artigos e Produção Acadêmica do Curso de
Educação Especial da Unifacvest

Ano II - Nº 1 - jan/jun 2020

ENSAIOS PEDAGÓGICOS - ISSN 1679-3617

ENSAIOS PEDAGÓGICOS - Revista de Artigos e Produção
Acadêmica do curso de Educação Especial da Unifacvest.
Lages: Papervest Editora, nº 02, janeiro a junho de 2020,
72p.

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFACVEST
Mantenedora: Sociedade de Educação Nossa Senhora Auxiliadora

Publicação da Papervest Editora
Av. Marechal Floriano, 947 - Cep: 88.503-190 - Fone: (49)3225-4114 - Lages / SC

www.unifacvest.edu.br

Ensaio Pedagógico - Educação Especial

Revista de Artigos e Produção Acadêmica do Curso de Educação Especial
da Unifacvest

Editor - Renato Rodrigues

Conselho Editorial - Coordenações de Curso

Diagramação - Giovani Marcon e Marcelo Antonio Marim

Ensaio Pedagógico Educação Especial - Revista de Artigos e Produção Acadêmica do Curso de Educação Especial da Unifacvest - Ano II, nº 1, Lages: UNIFACVEST - janeiro a junho de 2020, 72p.

Semestral
ISSN 1679-3617

1. Educação - 2. Ciências
I. Título

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFACVEST

Reitor

Geovani Broering

Pró-reitora Administrativa

Soraya Lemos Erpen Broering

Pró-reitor de Pesquisa e Extensão

Renato Rodrigues

Pró-reitor Acadêmico

Roberto Lopes da Fonseca

APRESENTAÇÃO

É com muita satisfação que o Centro Universitário Unifacvest entregam a comunidade acadêmica e sociedade em geral mais uma Revista Ensaios Pedagógicos.

O papel de uma instituição de Ensino Superior é garantir o desenvolvimento do tripé que sustenta a universidade (Ensino, Pesquisa e Extensão). É com este espírito que o Centro Universitário Unifacvest tem atuado nestes últimos anos, garantindo qualidade e possibilidade de desenvolvimento intelectual, gerando uma melhor expectativa de crescimento econômico e buscando a garantia da cidadania em sua plenitude.

Uma revista científica cumpre uma missão consagrada das pesquisas de professores de nossa instituição, que vão de projetos individuais a coletivos. A divulgação dos resultados destes processos de trabalho é o objetivo central desta revista, que dará visibilidade a estas iniciativas e seus resultados.

Aproveitamos a oportunidade para reiterar nossa disposição de sempre estar apoiando projetos criativos e inovadores nas diversas áreas do conhecimento, respeitando as peculiaridades das diversas ciências e de nossos professores/pesquisadores.

Neste sentido, convidamos mais profissionais que atuam em nossa instituição para escreverem artigos e participar deste projeto de fazermos da Revista Ensaios Pedagógicos um canal sério e dedicado à pesquisa de ponta, além de ser uma Revista Científica multi-temática que estará dialogando com profissionais de outras instituições de Ensino Superior do Brasil e do Exterior.

Geovani Broering
Reitor do Centro Universitário UNIFACVEST

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Juliano da Silva Souza; Renato Rodrigues.....	01
A DANÇA NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA	
Maria Müller de Jesus; Renato Rodrigues.....	14
OS DESAFIOS EDUCACIONAIS DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO CON- TEMPORÂNEO	
Taine Bianca Machado; Renato Rodrigues.....	27
DIVERSIDADE: A INCLUSÃO VOLTADA PARA O APRIMORAMENTO CON- TEMPORÂNEO	
Ana Paula Lorenzetti Gusatti; Renato Rodrigues.....	39
O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Jéssica Silveira Souza; Renato Rodrigues.....	52
NORMAS PARA COLABORADORES	72

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Juliano da Silva Souza¹
Renato Rodrigues²

RESUMO

No decorrer do processo da graduação nos deparamos com uma infinidade de ramos dentro da pedagogia, sendo a Educação Especial uma destas vertentes. Como é uma política relativamente novo, encontra ainda diversas barreiras pelo caminho, principalmente no que diz respeito às estruturas de acessibilidade nas escolas, visto que as instituições mais antigas não estão preparadas para a tender a esta demanda. Este estudo fará uma análise histórica em todo o percurso histórico da Educação Especial, bem como as características atuais da mesma a partir de um completo levantamento bibliográfico, sendo consultado as questões de legislação e diversos autores da área, referenciados ao final do estudo.

Palavras chave: Educação Especial. Inclusão. Professor.

ABSTRACT

In the process of graduation we are faced with a multitude of branches within pedagogy, with Special Education being one of these strands. As it is a relatively new policy, it still encounters several barriers along the way, especially with regard to accessibility structures in schools, as the older institutions are not prepared to tend to this demand. This study will make a historical analysis throughout the historical path of Special Education, as well as the current characteristics of the same from a complete bibliographical survey, being consulted the issues of legislation and several authors of the area, referenced at the end of the study.

Key words: Special Education. Inclusion. Teacher.

¹ Juliano da Silva Souza de Pedagogia, 8ª fase, disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II do Centro Universitário UNIFACVEST.

² Renato Rodrigues, Artigo contextualizado pré-projeto de pesquisa em Organizações e Sociedade, com linha de pesquisa em Estratégia e Gestão das Organizações Educacionais, Pedagogo, Psicopedagogo, Mestre em Sociologia Política (UFSC), Pró-Reitor de Pesquisa e Extensão, Coordenador do curso de Pedagogia UNIFACVEST, Editor da Revista Synthesis e Ensaios Pedagógicos UNIFACVEST, Professor Titular da disciplina de Didática e Orientador do Projeto de Vivências: Didática Vivenciada no Cotidiano Escolar, Coordenador do Projeto de Cidadão UNIFACVEST, Coordenador do Projeto Horta na Escola e na Comunidade, Coordenador e Organizador do Projeto Ação UNIFACVEST, Organizador Geral das AEC - Atividades extracurriculares Complementares/ UNIFACVEST, supervisor técnico dos certificados emitidos das AECs e Ações UNIFACVEST. Orientador dos pré-projetos de pesquisa dos cursos de pós-graduação, Professor da Disciplina de Gestão e Coordenação Educacional, de Sociologia Aplicada no curso de Administração UNIFACVEST, Professor Titular da Disciplina de Metodologia de Pesquisa I e II dos cursos de pós-graduação “lato-sensu” UNIFACVEST

1 INTRODUÇÃO

Educação Especial é o ramo da Educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência, preferencialmente em escolas regulares, ou em ambientes especializados tais como escolas para surdos, escolas para cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência intelectual.

A educação especial perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, sem substituí-los, oferecendo aos seus alunos serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares. Nesse contexto, deixa de ser um sistema paralelo de ensino, com níveis e etapas próprias.

Atualmente educação especial é uma educação organizada para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais que já está inserida no ensino regular, muito embora existam algumas escolas dedicam-se apenas a um tipo de necessidade, enquanto outras se dedicam a vários, como o caso das APAEs. Neste estudo será focado a Educação Especial enquanto inserida no contexto do ensino regular.

Dentro deste contexto e proposta de pesquisa, este trabalho abordará a questão da Educação Inclusiva na nossa realidade, confrontando a teorização da mesma com o ambiente escolar. A apresentação metodológica deste trabalho segue o estipulado em TAFNER (2012), tendo como base de pesquisa científica livros e artigos acerca do assunto.

A história do atendimento às pessoas com deficiência no Brasil teve seu marco histórico no período do Império, a partir da 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 situados no Rio de Janeiro.

Já no início do século XX, em complemento a estes é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), caracterizando-se como uma instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; a seguir no ano de 1954, foi então fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE do Brasil; 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.

Mais adiante, em 1973 o MEC cria um órgão responsável pela gerência da educação especial no Brasil, o chamado Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, que serviu como importante impulso para diversas ações educacionais pertinentes da época especificamente às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação. Embora todo este processo em andamento, não foi possível ainda se efetivar uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. A Constituição Federal de 1988 em seu art. 208 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 (BRASIL, 1988). Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, “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”. Outros documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) também tiveram importante influência na questão.

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” (PNEE, 1994). Quando foi então buscado outras formas de confirmar as questões referentes construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem de todos, a Política não atende a uma nova escrita das metodologias educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, pois conserva a responsabilidade da educação desses alunos dentro do 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 terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências;”

De forma que assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do ensino. 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” (LDB, art. 37).

No ano de 1999, surge então o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo assim 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 de todas as escolas. 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).”

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”. Quando marca os objetivos para os sistemas de ensino de modo que regularizem o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, emergem então um déficit referente à oferta de matrículas para esses alunos na educação regular, bem como também aparecem as precariedades no que diz respeito à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado dentro destas escolas.

Na perspectiva da educação inclusiva, temos 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.

Complementando, temos 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” (Lei nº 10.436/02); 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 (Portaria nº 2678/02).

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 conhecido como: 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. (BRASIL, 2004).

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.”

Em 2005, houve uma atenção maior voltada aos alunos com Altas Habilidades e/ou Superdotação, sendo implantado os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, com serviços voltados para a orientação às famílias e a formação de forma continuada dos professores para a área, originando então a organização da política de educação inclusiva de forma a primar por esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino de todo o país. 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 acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

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; 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 (BRASIL, 2006, 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 é lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com o objetivo primordial de inserir no currículo da educação básica regular as temáticas referentes às pessoas com deficiência e propor diversas ações que viabilizem o acesso e permanência destas na educação superior pública ou privada.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, tendo como norteadores a formação dos professores para a educação especial como área específica, a implantação de salas de recursos multifuncionais, o trabalho para a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares já existentes, bem como a simplificação para o acesso das pessoas com deficiência na educação superior.

No documento do MEC, Plano de Desenvolvimento da Educação (MEC, 2007):

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.

E então para a efetiva implementação do PDE citado acima, é publicado o Decreto nº 6.094/2007, estabelecendo as diretrizes para o Compromisso Todos pela Educação, visando a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas de todo o país.

2 PRINCIPAIS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A inclusão das pessoas com deficiência ganhou nos últimos anos grande destaque no cenário nacional, tanto de adultos que hoje tem vagas disponíveis no mercado de trabalho, quanto jovens e crianças, que através da Política Nacional de Educação Especial podem frequentar a escola regular com as adaptações e orientações pertinentes a cada caso. Esta política busca atender as especificidades dos alunos e garantir o direito à educação a todos. Para SILVA (2000), “a inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos.”

A proposta inclusiva de educação visa quebrar o paradigma de escola para pessoas ‘normais’ e escola para pessoas ‘especiais’, sendo fundamentadas no preceito de uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Nelas não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais. A educação inclusiva vem com o propósito de questionar a artificialidade de trabalho das identidades normais e interpreta as diferenças como resultantes da multiplicidade, e não da diversidade, como comumente se ouve falar. Trata-se de um processo educacional que visa a garantia do direito à diferença e não à diversidade, pois assegurar o direito à diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir reafirmando o idêntico. Para SILVA (2000):

[...] a diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico.

A partir deste propósito, a Política Nacional de Educação Especial emerge no contexto escolar com uma série de medidas que visam a integração de alunos com diversas deficiências no ensino regular. Este processo envolve um trabalho conjunto de gestores, professores e comunidade, de forma a tornar o ambiente escolar acessível a todos.

A Educação Inclusiva aparece na Política Educacional atual como um novo conceito de Educação Especial, atendendo às especificidades dos alunos que constituem seu público alvo garantindo o direito à educação a todos. Para que este objetivo seja alcançado, as escolas contam com um profissional de Apoio a Educação Especial atuando como facilitadores do processo pedagógico. Todo este processo educacional passou por grandes transformações ao longo dos anos, até chegar ao processo educacional atual.

Do ponto de vista legal, 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 (BRASIL, 1988).

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”. Então com o objetivo de suprir esta demanda e respeitando a CFB e o ECA, 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”. A partir de então, surgem os demais pressupostos que guiaram a implantação desta política, neste contexto é possível entender que o papel da Educação Especial passa a não ser mais algo separado do restante do ensino, e sim como uma complementação, buscando a parceria para sua efetivação. No ano de 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo então a educação especial como sendo uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular em todo o país. Para a efetivação de todo este processo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva garante: 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 especializado 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 (BRASIL, 2007).

A Educação Inclusiva requer que a escola também esteja preparada para receber os alunos, pois necessita de um espaço físico organizado de forma a atender às necessidades físicas de alunos com deficiência, permitindo a acessibilidade, requer também a organização de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que contemple a inclusão, bem como professores de apoio para auxiliar os professores regentes de turma. Cada aluno é único e precisa ter suas necessidades avaliadas individualmente, pois nem sempre o atendimento vai depender apenas do diagnóstico, precisando ser levado em conta sua situação familiar, seus desejos e diferenças. A família tem extrema importância na interação entre a escola e família, visto que o apoio familiar é uma barreira que dificulta o processo de inclusão quando os familiares são ausentes no ambiente escolar. A adaptação do sistema educativo a crianças com necessidades especiais é um processo gradativo e que envolve diversas pessoas, desde a escola até sua família e deve procurar, segundo BRASIL (2007):

Incentivar e promover a aplicação das tecnologias da informação e comunicação ao sistema de ensino. Promover a utilização de computadores pelas crianças e jovens com necessidades especiais integrados no ensino regular, criar áreas curriculares específicas para crianças e jovens de fraca incidência; adaptar o ensino das novas tecnologias às crianças

com necessidades especiais, preparando as escolas com os equipamentos necessários e promovendo a adaptação dos programas escolares às novas funcionalidades disponibilizadas por estes equipamentos; e promover a criação de um programa de formação sobre a utilização das tecnologias da informação no apoio às crianças com necessidades especiais, destinados a médicos, terapeutas, professores, auxiliares e outros agentes envolvidos na adequação da tecnologia às necessidades das crianças.

Atualmente as graduações incluem em seu currículo a Educação Especial, visto que esta é uma realidade do nosso sistema de ensino e que cada vez mais precisa de profissionais capacitados e prontos para trabalhar com esta demanda. Ainda, é possível a realização de cursos de aperfeiçoamento para o trabalho com a inclusão, vindo estes enriquecer a formação dos professores.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, publicada pela Secretaria de Educação Especial – (SEESP/MEC, 2009) o Projeto Político Pedagógico da Escola deve contemplar o AEE como uma das dimensões da escola das diferenças. Nesse sentido, é preciso planejar, organizar, executar e acompanhar os objetivos, metas e ações traçadas, em articulação com as demais propostas da escola comum.

A formação de professores consiste em um dos objetivos do PPP das escolas inclusivas articuladas com o ensino regular. Um dos seus aspectos fundamentais é a preocupação com a aprendizagem permanente de professores, demais profissionais que atuam na escola e também dos pais e da comunidade onde a escola se insere (ZABALA, 1998). A real efetivação dessa articulação se dá então pela inserção do AEE no Projeto Político Pedagógico das escolas. Uma vez considerado esse serviço da Educação Especial como parte constituinte do Projeto, os demais eixos de articulação entre ensino comum e especial serão envolvidos e contemplados, e o ensino comum e especial terão seus propósitos fundidos em uma visão inclusiva de educação.

Assim como a formação dos professores voltada à Educação Inclusiva, a participação dos pais também é fundamental, bem como a educação continuada dos demais profissionais que fazem parte da comunidade escolar o qual o aluno está inserido. Esta interação tende a enriquecer cada vez mais todo o processo de ensino/aprendizagem dos alunos com deficiência. A Educação Inclusiva encontra-se em processo de conscientização no Brasil, embora já se apresente bem embasada e estruturada, ainda encontra dificuldades em pontos específicos, como a formação dos professores. Porém é nítida o esforço e o trabalho de todos para que esta política tenha sucesso e possa ser considerada um importante marco para a formação dos nossos alunos.

Uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é o Atendimento Educacional Especializado – AEE, um serviço da educação especial realizado por um profissional pedagogo com habilitação em Educação Especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL/MEC, 2008). Esse Decreto possibilita às redes de ensino o investimento na formação continuada de professores, na acessibilidade do espaço físico e do mobiliário escolar, na aquisição de novos recursos de tecnologia assistiva, entre outras ações previstas na manutenção e desenvolvimento

do ensino para a organização e oferta do AEE, nas salas de recursos multifuncionais.

O AEE realiza o trabalho efetivo de apoio ao professor regente de sala e ao professor de apoio a inclusão, possuindo materiais didáticos e uma sala de recursos multifuncionais que vem facilitar o processo de ensino-aprendizagem, bem como orientar estes acerca de atividades pedagógicas e de acolhimento aos alunos com necessidades especiais.

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncional. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola (BRASIL, 2007).

A organização do Atendimento Educacional Especializado dentro do ambiente da educação regular considera as peculiaridades de cada aluno. Alunos com a mesma deficiência podem necessitar de atendimentos diferenciados. Por isso, o primeiro passo para se planejar a prestação do serviço não é saber as causas, diagnósticos, prognóstico da suposta deficiência do aluno, e sim conhecer o aluno, com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças, em como seu lugar dentro da sua família. O professor do AEE tem a importante função de acompanhar o aluno em todo o processo educacional, buscando sempre trabalhar para o alcance da autonomia do mesmo dentro do ambiente escolar. É fundamental também a participação efetiva do professor regular neste processo, visto que a sala do AEE não deve ser considerada como uma classe para 'reforço' escolar. Diversos recursos podem ser utilizados no AEE para a inclusão dos alunos no processo educacional dos diversos conteúdos. É válido reforçar que na perspectiva da educação inclusiva, os professores itinerantes, o reforço escolar e outras ações não constituem formas de articulação, mas uma justaposição de serviços, que continua incidindo sobre a fragmentação entre a Educação Especial e o ensino comum.

São recursos do AEE: Materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (livros, desenhos, mapas, gráficos e jogos táteis, em LIBRAS, em Braille, em caractere ampliado, com contraste visual, imagéticos, digitais, entre outros); Tecnologias de informação e de comunicação (TICS) acessíveis (mouses e acionadores, teclados com colméias, sintetizadores de voz, linha Braille, entre outros); e Recursos ópticos; pranchas de CAA, engrossadores de lápis, ponteira de cabeça, plano inclinado, tesouras acessíveis, quadro magnético com letras imantadas, entre outros (BRASIL, 2007).

São conteúdos do AEE: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e LIBRAS tátil; Alfabeto digital; Tadoma; Língua Portuguesa na modalidade escrita; Sistema Braille; Orientação e mobilidade; Informática acessível; Sorobã (ábaco); Estimulação visual; Comunicação alternativa e aumentativa – CAA; Desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva (BRASIL, 2007).

São atendidos, nas Salas de Recursos Multifuncionais, alunos público-alvo da educação especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto N.6.571/2008:

Alunos com deficiência: aqueles [...] que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: 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. (MEC/SEESP, 2008).

Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que 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 (MEC/SEESP, 2008).

A matrícula no AEE é condicionada à matrícula no ensino regular. Esse atendimento pode ser oferecido em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou privada, sem fins lucrativos. Assim, na perspectiva da educação inclusiva, o processo de reorientação de escolas especiais e centros especializados requer a construção de uma proposta pedagógica que institua nestes espaços, principalmente, serviços de apoio às escolas para a organização das salas de recursos multifuncionais e para a formação continuada dos professores do AEE. Para o sucesso da Educação Inclusiva, se faz necessário que os professores do ensino regular e os da Educação Especial trabalhem em coletividade, para que os seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando assim de um trabalho interdisciplinar e colaborativo efetivo. As funções do professor de Educação Especial são abertas à articulação com as atividades desenvolvidas por professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e gestores das escolas comuns, tendo em vista o benefício dos alunos e a melhoria da qualidade de ensino. São eixos privilegiados de articulação (MEC/SEESP, 2008):

A elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do Projeto Pedagógico, em que a Educação Especial não é um tópico à parte da programação escolar; O estudo e a identificação do problema pelo qual um aluno é encaminhado à Educação Especial; A discussão dos planos de AEE com todos os membros da equipe escolar; O desenvolvimento em parceria de recursos e materiais didáticos para o atendimento do aluno em sala de aula e o acompanhamento conjunto da utilização dos recursos e do progresso do aluno no processo de aprendizagem; A formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar, entremeando tópicos do ensino especial e comum, como condição da melhoria do atendimento aos alunos em geral e do conhecimento mais detalhado de alguns alunos em especial, por meio do questionamento das diferenças e do que pode promover a exclusão escolar.

Sabe-se que as frentes de trabalho de cada professor são distintas nesta perspectiva de integração. Ao professor da sala de aula comum, é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe a função de complementar ou de suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eli-

minam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência dentro do contexto educacional das turmas comuns do ensino regular. O motivo principal de o AEE ser realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos. Desta forma, facilita o trabalho para os pais, quando o AEE ocorre nessas circunstâncias, propicia-lhes viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos, sem ter de recorrer a atendimentos exteriores à escola, que as vezes torna inviável manter o filho na escola pela dificuldade de transporte, por exemplo.

3 CONCLUSÃO

O estudo foi realizado através de pesquisa bibliográfica, afim de enriquecer a pesquisa com a busca de informações diversas sobre o tema em questão. Ainda é possível fazer um paralelo com a realidade vivenciada durante o estágio prático. Segundo Lakatos (1992):

A pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto à de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica.

A pesquisa bibliográfica tem como base o uso de livros, artigos e demais materiais reconhecidos como científicos, que serve como base para a exploração acerca do tema. A vivência do estágio é uma base importante para o paralelo de realidade com a teoria encontrada nas referências.

Os autores utilizados para a fundamentação foram encontrados em livros e artigos de caráter científico, sendo citados ao final do estudo para possível posterior consulta. A opinião da autora sobre a pesquisa restringiu-se a abordar o tema pesquisado, de forma a tornar o estudo delimitado ao proposto nos objetivos.

Fatores como a garantia de acesso e a participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas regulares contribuiu para a construção desta nova cultura de valorização das diferenças. Esta questão despertou a necessidade da revisão dos tópicos da educação, exigindo uma nova organização pedagógica e administrativa das escolas para que estas possam tornar-se espaços inclusivos.

Do ponto de vista da escola comum, a pesquisa ressaltou o papel do Projeto Político Pedagógico como instrumento orientador desses espaços e a participação e comprometimento dos professores na elaboração e execução desse Projeto, reforçando a necessidade de esta modalidade de ensino ser parte integrante do PPP, para que seus serviços possam ser implementados na perspectiva da educação inclusiva, como prevê a Política Nacional da Educação Especial.

Durante a pesquisa foi possível compreender que o entrelaçamento dos serviços de Educação Especial, entre os quais o Atendimento Educacional Especializado,

conjuga igualdade e diferenças como valores indissociáveis e como condição de acolher a todos nas escolas, sendo um fator indispensável para o sucesso da inclusão.

As ações para consolidação do AEE exigem firmeza e envolvimento de todos os que estão se empenhando para que as escolas se tornem ambientes educacionais plenamente inclusivos, focando no bem-estar harmonioso entre toda a sociedade e a escola, sendo este o principal objetivo da Educação Especial. Faz-se necessário citar Certeau (1994), que traz um pensamento muito motivador para a Educação Especial, aonde “a possibilidade de inventar o cotidiano tem sido a saída adotada pelos que colocam sua capacidade criadora para inovar, romper velhos acordos, resistências e lugares eternizados na educação.” É a determinação e um forte compromisso com a melhoria da qualidade da educação brasileira que está ligada diretamente a todas essas mudanças que estão propostas pela Política atual da Educação Especial.

Ao explorar as questões referentes a Educação Especial sempre se deparamos com um fato histórico ou acontecimento novo que vem contemplar a questão da inclusão, de modo a nos fazer refletir sobre o papel do professor dentro de todo o contexto educacional. As escolas também precisam ser repensadas para contemplar todo este processo, muito embora a grande maioria já esteja adequada a atender a questão da inclusão em seu arranjo físico, ainda nos deparamos com situações de falta de professores de educação especial, falta do apoio educacional especializado ou ainda estes serviços de forma limitada. Todo o contexto da educação passou por inúmeras mudanças com o decorrer dos anos, desde o tempo do império até o cenário educacional atual, e inúmeras vitórias já foram alcançadas a favor da educação, tendo o professor como um grande personagem em todo este contexto, pois como vemos um famoso clichê “o professor e que forma todas as outras profissões” e este mérito é com certeza indiscutível. Este estudo permeou todas estas questões, contemplando assim de forma íntegra seu objetivo inicial de descrever os traços e moldes da Educação Especial inserida na nossa realidade e vivência escolar, como agregadora de conhecimentos para todos os envolvidos no processo educacional, sendo de grande valia para a formação profissional acadêmica.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: revista da educação especial, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

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

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994.

LAKATOS, M. E. **Metodologia do trabalho científico**, 4ª ed. São Paulo: Revista e Ampliada. Atlas, 1992.

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

SILVA, T.T. da. (org.). **Identidade e Diferenças. A perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, RJ: 2000.

RODRIGUES, Renato; Gonçalves, José Correia **Procedimentos de metodologia científica** / Renato Rodrigues. 8. ed. Lages: PAPERVEST, 2017, 195 p.

A DANÇA NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA

Maria Müller de Jesus¹
Renato Rodrigues²

RESUMO

Este artigo apresenta a relação da prática da dança no contexto escolar com os estudos da psicomotricidade. Possui como objetivo expor exercícios de dança baseados nas atividades psicomotoras, como proposta de contribuição para o desenvolvimento do aluno. Isto é, a intenção aplica-se em possibilidades de contribuições da dança para o desenvolvimento global da criança.

Palavra-chave: Criança. Dança. Psicomotor. Desenvolvimento.

ABSTRACT

This article shows the relationship of dance practice in the school context with psychomotor studies. It has as objective to expose dance exercises based on psychomotor activities, as proposed contribution to the development of the student. That is, the intent applies in dance for the child's development contribution possibilities.

Word-keys: Child. Dance. Psychomotor. Development.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia, 8ª fase, disciplina TCC Centro Universitário UNIFACVEST

² Pedagogo, Psicopedagogo, Mestre em Sociologia (UFSC), Coordenador do Curso de Pedagogia, Coordenador de Pesquisa e Extensão, Editor da Revista Synthesis, Professor da Disciplina de Didática e Orientador do Projeto de Vivência: Didática Vivenciada no Cotidiano Escolar, Coordenador do Projeto Cidadão UNIFACVEST, Coordenador do Projeto Horta na Escola e na Comunidade, Coordenador e Organizador do Projeto Ação UNIFACVEST, Organizador Geral das AEC – Atividades extracurriculares Complementares/UNIFACVEST, Superior técnico dos certificados emitidos das AECs E Ações UNIFACVEST. Orientador dos pré-projetos de pesquisa e dos cursos de pós-graduação, Professor da disciplina de Gestão e Coordenação Educacional, de Sociologia Aplicada no Curso de Administração UNIFACVEST, Professor titular da disciplina de Metodologia da Pesquisa I e II dos Cursos de pós-graduação “lato sensu” UNIFACVEST.

1 INTRODUÇÃO

Desde os grupos mais primitivos da sociedade é possível observar que a dança já era cultivada como forma de expressividade. Como todas as formas de organização social, a dança sofreu, através dos tempos, influências do desenvolvimento socioeconômico e sociocultural dos povos.

O encontro entre a dança³ e o ritmo mostrava as relações entre os deuses e a natureza, sendo utilizadas nas manifestações religiosas para explicar fenômenos da natureza ou para agradecer pela colheita. Para os povos primitivos, esse sentido ritualístico da dança tinha o propósito de trazer a paz, a saúde e a felicidade.

Segundo Laban (1990, p. 22), “na forma mais elementar, a dança se manifesta através de movimentos que imitam as forças da natureza que parecem mais poderosas ao homem e que trazem consigo a ideia de que esta imitação tornará possível a posse dos poderes dessas forças”.

Em alguns países durante um longo período da história, como a Índia e na China, a dança era expressa de várias maneiras. Quando a intenção era o culto a divindades, os indivíduos faziam o uso de trajes com alto poder de abstração e representatividade assim como as máscaras. Ao mesmo tempo em que esses grupos praticam movimentos, executavam movimentos acompanhados por cantos e danças, sendo que os mesmos eram registrados como um esquema (método) para ser seguido pelas gerações. Outros povos, como os gregos, utilizavam a dança para a educação dos guerreiros como forma de preparação para as lutas. Afirmavam que os melhores dançarinos se tornavam os melhores guerreiros.

A partir da reforma acontecida no meio artístico durante o Renascimento, houve transformações na compreensão do mundo da dança. O surgimento da expressividade teatral tinha meta de ensinar a população através da religião. Então se criam as danças teatrais, com isso, começaram a ser empregados subsídios horrendos, tal como representações de personagens abstratos disformes, que interpretavam os seres místicos da época.

Com isso, a Igreja interveio de forma austera, reprimindo todas essas manifestações de dança, pois as mesmas representavam, aos olhos da Igreja, os demônios utilizando elementos macabros.

Ao passar dos anos a dança sofreu diversas transformações passando a constituir a educação de nobres, a partir do século XIV. Foi então que surge a mescla de danças que se diferenciavam entre a nobreza e o campesinato pelo modo como vestem-se e comportam-se no meio. Os nobres passavam por um ensino mais específico de aperfeiçoamento, chamado de balé atualmente.

Segundo Laban (1990, p.15), “com o virtuosíssimo italiano e a fines-se francesa, a dança que já se academizara transforma-se em dança teatral, para espetáculos. Estabelece, assim, um hiato entre a Dança/Educação e a Dança/Arte”.

Em alguns lugares da Ásia houve a incorporação do folclore de vários países, estimulando a criatividade e construindo um novo estilo, como ocorrido na Rússia. Depois de acontecido isso, nas Américas houve a abertura da cultura para a dança estrangeiras.

O estilo modernista influenciou na nova perspectiva da dança, fazendo com

³ A dança vai além da expressão artística, podendo ser vista como um meio para adquirir conhecimentos, como opção de lazer, fonte de prazer, desenvolvimento da criatividade e importante forma de comunicação

que os educadores necessitassem de aprimoramento além de suas capacidades educacionais.

Essa perspectiva teve como embasamento em pensadores como Rousseau, Marx e Darem, que tinham como foco o movimento expressivo do homem como sendo capaz de possibilitar a incorporação de outros valores e de atitudes e de permitir uma expressão global de seu corpo com todas as suas emoções.

A concretização da dança veio a acontecer entre os bailes da nobreza nos salões dos castelos, que eram movimentos coreografados, os quais podiam ser feitos em fila ou em círculos de pessoas.

A expressão corpórea já pode ser notada desde os agrupamentos sociais mais primitivos, fazendo o uso em suas manifestações sociais. Entre os vários povos existentes, cada um adaptou a dança a sua cultura aplicando o conteúdo nessa das mais variadas áreas da arte, as danças tiveram enorme agregação desses costumes individuais. Isso é devido a dança ser fundamental na constituição social, seja de objeto ao culto ao divino, seja de expressividade da arte. Em tempos mais remotos, a dança, por ser muito difundida em ritos religiosos, tinha um caráter místico.

Os meios culturais, políticos, artísticos e religiosos tiveram grandes mudanças em meados da Idade Média, através de pensadores renascentistas ao longo do século XV. A partir disso, a dança teve profunda influência dessas transformações que já vinham sendo notadas ao longo do tempo, porém repudiadas por uma camada social.

Na referida época, a dança começou a ter um sentido social, isto é, passou a ser dançada pela nobreza em grandes espetáculos teatrais e em festas apenas como entretenimento e recreação⁴.

Com as transformações ocorridas, a dança tornou-se acessível paulatinamente às camadas menos favorecidas economicamente, essas não possuíam as danças com técnicas rebuscadas como as dos salões, porém praticavam outro tipo de dança dita popular. Essas alterações de comportamento foram se unindo às danças sociais, dando origem, assim, a uma nova vertente da música que, dançada por casais, mais tarde foi denominada de Danças de Salão. Em todas as épocas da sociedade, a dança possibilitou aos indivíduos expressar seus anseios em busca da felicidade, do autoconhecimento e do aprimoramento de cada gesto retratado.

Atualmente a prática da dança é feita por grande parte da sociedade mundial, de maneira coletiva ou individual, sendo que procura desligar-se das formas acadêmicas de dançar, preocupando-se mais com a liberdade de expressão. Por exemplo, nota-se a dança do ventre, que antes apenas mulheres com corpos exuberantes praticavam, hoje, mulheres com o corpo mais saliente e quadris mais avantajados a praticam.

Esse modo de refletir sobre a dança possibilita que essa seja uma forma de todos nós expressarmos nossos sentimentos através do gestual corpóreo, buscando conhecer nossas habilidades e limitações, e até mesmo superá-las

2 A DANÇA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A dança é uma forma de linguagem universal que provém desde os primórdios da civilização mundial. A partir de alguns dados históricos, as primeiras danças

⁴ Recreação é uma forma de passar o tempo para obter distração, ou seja, relaxamento mental ou físico. Diferente do lazer, ela exige empenho em atividades de forma a obter diversão.

eram usadas em rituais de passagem, seja para vida, seja para a morte. Também era usada para celebrações e veneração a seres místicos, advindos da cultura e tradição de cada povo.

De acordo com Laban (1990): “O homem primitivo dançava por inúmeros significados: caça, colheita, alegria, tristeza. O homem dançava para tudo que tinha significado, sempre em forma de ritual.”.

Atualmente existem divergências quanto a real importância da dança na construção do psicológico e no desenvolvimento das habilidades cognitivas da criança, uma vez que a dança estimula todos os sentidos psicomotores do indivíduo. Isso já era visto a décadas atrás pois quando uma criança praticava atividades motoras e lúdicas com o corpo tornava-se menos suscetível a doenças degenerativas, que naquela época eram mortais devido à falta de meios para tratamento. De um modo geral, a dança é considerada ciência e arte, na medida em que as relações entre os elementos corporais com os externos são relações matemáticas e físicas; a arte manifesta-se pela prática do movimento, através da técnica e interpretação.

Percebe-se que a dança é uma das artes mais antigas que o homem experimentou, e ao longo do tempo desenvolveu em conceitos, mostrando o intercâmbio entre o homem e seus diferentes meios de vida.

O movimento corporal é natural ao ser humano e é a partir dos movimentos que o indivíduo adquire conhecimento do meio que a cerca

A arte de mover o corpo torna-se de suma importância na atualidade, uma vez que assume o papel de inserção do indivíduo no meio social, ou seja, como forma de expressão torna-se praticamente indispensável para vivermos presentes, críticos e participantes em sociedade.

Logo, observa-se que a dança foi uma maneira de demonstração de vários acontecimentos que marcaram períodos na humanidade, a partir dela o homem pode demonstrar papéis sociais e desempenhar relações dentro de uma sociedade.

Durante a construção da história a dança foi atrelada ao universo pedagógico, por se não só uma forma de diversão e espetáculo, mas também educação. No ensino, ela é objetivada para a evolução da criança e do jovem, beneficiando vários estilos de aprendizados necessários.

Sabe-se também que a primeira forma de expressão emotiva do indivíduo é através do movimento dançado, uma vez que desde a infância a criança explora o meio e os indivíduos com as mãos, com o objetivo de conhecer e ter novas sensações mesmo que involuntariamente. A partir dessa percepção a dança começou a ser vista como um meio de liberdade, e por fim uma forma de divertimento e aprendizagem.

Sendo assim, as práticas que usufruem do movimento tem como objetivo agregar, sugerir possibilidades de encontro do “eu”, com o meio e com o conhecimento. A criança identifica um universo de conhecimentos e sensações através de seus movimentos, este processo de interação inicia pelas mãos, que se estende a utilização do corpo. Segundo Levin (1997, p. 140):

As mãos manejam as coisas, mas nesse mesmo momento deixam de ser a coisa em si porque valem como representação para esse sujeito. Seu uso não depende exclusivamente da mecânica motora, mas de sua condição imaginária e simbólica. Para uma criança será sempre um brinquedo (e não uma coisa) onde ela entra em jogo nesse fazer significante.

As mãos, para a criança, transformam-se na fonte inesgotável de sucessivos mistérios. Desde o nascimento, está marcada pelo enigma do desejo do outro que, de algum modo, ela pretende alcançar; mas, quando acha que o encontrou, sempre se encontra com algum outro segredo que magicamente encerra sua mão.

Indubitavelmente, a dança possui uma ligação com a educação, visto que auxilia o desenvolvimento do aluno, promovendo com maior praticidade sua aprendizagem e resultando na constituição do conhecimento.

Nesta perspectiva, Laban (1990, p. 45) coloca que:

(...)“a dança é um conteúdo fundamental a ser trabalhado na escola: com ela, pode-se levar os alunos a conhecerem a si próprios e/ com os outros; a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem; a explorarem novos sentidos, movimentos livres (...). Verifica-se assim, as infinitas possibilidades de trabalho do/ para o aluno com sua corporeidade por meio dessa atividade”.

Assim, Laban nos faz entender que trabalhar com a dança dentro de uma holística pedagógica vai muito além do que ensinar gestos e técnicas aos alunos. Não basta inserir o movimento desde a infância, é necessário que a prática pedagógica impulse o desenvolvimento da criança.

Na verdade trabalhar com a dança permite ensinar, da maneira mais divertida, todo o potencial de expressão do corpo humano. É um ótimo recurso pedagógico para desenvolver uma linguagem diferente da fala e da escrita, e até mesmo aumentar a socialização da turma.

Segundo Laban (1990), nas antigas culturas a dança teve um caráter de espetáculo, manifestações populares, e na Idade Média passou a ser uma forma de entretenimento das classes altas e as do povo. Segundo a autora, a dança desde a pré-história é uma forma de manifestação, uma “expressão corporal⁵”, que com o passar do tempo, sofreu diversa influências e foi ganhando espaço na educação.

Com isso percebemos que a dança percorreu um longo caminho até obter esse espaço, essa visão de dança como um recurso para a prática pedagógica. Ela sofreu influências tecnológicas, foi também muito influenciada pelas novas condições sociais fazendo surgir novas propostas de arte enquanto forma de educação.

Tais propostas são até hoje refletidas e discutidas, visto que muitas pessoas ainda veem a dança como apenas uma forma de diversão, como a autora ressalta acima, “um espetáculo”, com isso esquecem o seu papel pedagógico, suas diversas contribuições enquanto educação.

Pode-se perceber tais influências com o surgimento de novos recursos musicais e o fato de o meio social, hoje, possuir acesso maior a cultura.

Durante uma ocasião a dança foi relacionada à Educação Física, chegando a ser incluída na formação desses professores. Esta disciplina tornou-se importante ao longo da época, que em seguida passou a fazer parte dos currículos das licenciaturas de Educação Física em abrangência nacional. O novo currículo confirmou a necessidade do profissional em Educação Física desenvolver competências em termos de dança em suas diferentes manifestações. Também surgem destaques de que o método Dança- Educação Física vinha sendo fortalecido como proposta teórica voltada para a

⁵ Expressão corporal é uma forma de comunicação não-verbal, onde o corpo “fala” através de gestos, expressões faciais e posturas.

integração do indivíduo como um todo.

Atualmente, em algumas escolas encontramos a dança atrelada a Educação Física, visto que algumas instituições possuem uma visão restrita ao uso dessa arte como um método pedagógico, e a disponibilizam apenas nas aulas conhecidas como recreação, ou até atividade extracurricular.

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do Brasil instituiu o ensino obrigatório de Arte em território nacional “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (LDB 9394/96 Art. 26 - § 2º)

O objetivo ressaltado na lei visa o aprimoramento cultural do aluno afim de despertar o interesse pela arte e, paralelamente, a consciência corporal. Entretanto, ainda há escolas que não cumprem essa lei, pelo fato de não terem professor ou por diversos outros motivos, com isso nossos alunos continuam com uma visão cultural muito restrita.

Assim sendo, em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que incluem, pela primeira vez na história do país, a dança em seu rol de disciplinas. Ainda de acordo com PCNs, os principais objetivos da dança seriam “valorizar diversas escolhas de interpretação e criação, em sala de aula e na sociedade, situar e compreender as relações entre corpo, dança e sociedade e buscar informações sobre dança em livros e revistas e ou em conversas com profissionais” (BRASIL, 1997).

O acoplamento da dança nos PCNs tinha como meta estituir o ensino da dança como uma atividade educativa, recreativa e criativa, e também propiciar situações para a construção do conhecimento, independente de se estar brincando, pulando ou dançando.

De acordo com a teoria a proposta de inserção da dança nos PCNs é de alta relevância para a visão atual de ensino, todavia, é necessário ser reavaliada a prática dessa proposta, pois o que temos não é um subsidio para o aprendizado, mas uma maneira de descanso, de diversão e, até mesmo um recurso na falta de conteúdo programático, sendo um retrocesso à aprendizagem educacional.

A partir disso, compreendemos que a dança é de muita valia social, esta além de diversão em momentos de descontração, passatempo ou um ornamento. Ela é de suma importância assim como a fala, pois constitui uma grandiosidade de gestos que abarcam o corpo, mente e emoções, desenvolvendo a aprendizagem.

O movimento faz parte da vida rotineira do ser humano, pular, correr, saltar, girar, enfim, tudo esta presente em seu dia a dia. Buscando assim o conhecimento das suas capacidades corporais e do outro. Não podemos esquecer que o corpo é um objeto vivido, sem limitá-lo a algo que toma espaço e possui forma; deve-se ter em mente que ele possui expressão, desejos e ambienta-se com o meio, as emoções e pensamentos são transmitidos através dele.

O corpo é um dos primeiros veículos do conhecimento e das relações afetivas; é o melhor instrumento de trabalho das emoções no meio social. O corpo é o aparelho que a criança dispõe para expressar os sinais da fala, rubor, tremor, etc., com sensibilidade, mostrando assim as reações do seu estado afetivo. Ele é sujeito do mundo e irá ajudar na estruturação da personalidade da criança, já que ela pode expressar melhor seus desejos, elaborar seus fantasmas, desenvolver suas necessidades e trabalhar suas dificuldades. (LABAN, 1990, p.58)

Houve por muito tempo a negação do corpo, eram tidos como modo de adestramento⁶, aos corpos dóceis sem expressividade e rendidos a disciplina dava-se grande valia, transformando-se em apenas um objeto sem ação e vontades próprias.

Então, a figura corporal do aluno é melhor desenvolvido na escola, por essa possuir o ambiente adequado para sua construção, uma vez que o corpo sempre está presente no aprendizado. Essa adequação ao meio educacional contribui para o domínio, autonomia, comunicação, criatividade e interação individual e coletiva.

A dança é o movimento dançado mais antigo e com maior propagação no mundo atual em várias culturas, sendo alterada conforme a cultura de determinado povo e região. Um dos primeiros transbordamentos emotivos de mostra de desordenada dos afetos, veio dela, a partir das quais a estrutura corporal demonstra uma enorme paixão e atração por ritmos.

Através de registros dos homens primitivos, os desenhos rupestres, podemos ver que a dança já era praticada por eles, na qual transmitiam ao meio externo suas frustrações, medos, seus louvores, mesmo tendo a inteligência pouco desenvolvida.

Com a dança podemos expressar o que não conseguimos compartilhar de outras formas. Isso comprova que o indivíduo possui a necessidade de empregar a dança como novo método de comunicação. Logo as diferentes artes têm a função de suprir as diferentes precisões do ser humano.

A dança proporciona uma formação necessária para o aperfeiçoamento dos processos cognitivos, motor e sócio-afetivo e contribui para despertar o interesse por parte dos alunos no processo educacional.

A movimentação do homem define a ação corporal que é transmitida pela expressividade corpórea. A música é um fenômeno de grande importância no estímulo ao movimento. Mesmo antes de nascer à criança já possui contato com o universo sonoro. A música estimula as suas funções sensoriais e afetivas, fazendo com que ela transmita não só através da fala, mas também por meio do gestual corporal.

É a partir do movimento que podemos perceber as primeiras realizações das crianças e a manifestação do desenvolvimento do sistema perceptivo-sensorio-motor. O movimento e a música caminham juntos e se completam um com o outro. Dança sem música e ouvir música e não se movimentar é quase que impossível, pois as ligações dos nervos auditivos estão largamente espalhadas pelo nosso corpo e são mais longas que quaisquer outros nervos. (LABAN, 1990, p.69)

Quando usamos atividades de dança, queremos que a criança seja estimulada a evoluir o domínio do corpo, aperfeiçoando suas possibilidades de movimentação e desenvolvendo novas, podendo explorar e descobrir novos espaços, formas, e superando suas limitações, estando preparada para desafios do meio.

Ao por em prática o planejamento das aulas, deve-se ter como meta a evolução em ricas oscilações de estímulos⁶ tanto da parte corporal como musical. O corporal, deve-se explorar o conhecimento do corpo e suas habilidades, fazendo com que cada um conheça a si mesmo e o musical ritmos e estilos musicais distintos, para que a criança tenha a possibilidade de conhecer as várias culturas existentes, estimulando-a a lidar melhor com problemas sócias, tal como: a discriminação e o preconceito.

⁶ Adestramento é um processo contínuo, sistemático e organizado que permite desenvolver habilidades, conhecimentos e destrezas necessárias para desempenhar um trabalho de forma eficiente

É relevante que tenhamos a visão sobre a dança não como um método de cópia de movimentos massificados e mecânicos, assim estaríamos restringindo a individualidade e reprimindo a criatividade e espontaneidade da criança. O educador não deve ensinar o aluno a dançar, mas sim a aperfeiçoar suas habilidades através da aprendizagem.

A atuação de nós professores no processo de ensino aprendizagem deve ver o aluno como um diamante não lapidado, ou seja, um corpo que não foi programado para imitar, esse aluno só estará satisfeito e realizado quando puder praticar ativamente as atividades propostas e poder descobrir sua criatividade e espontaneidade, superando seus limites corpóreos.

Ao aplicarmos as propostas em sala, precisamos estar atentos aos gestos da criança, para podermos avaliar se essa está evoluindo, e se ela está conseguindo expressá-los espontaneamente e se a ludicidade⁷ está presente em cada sentimento, em cada olhar, em cada corpo.

Pretende-se através da dança dar a possibilidade aos alunos de terem uma ocasião para refletir sobre seu corpo, o do outro e a interação desses com o meio, também favorecendo o aparecimento de uma cultura corporal que possua como metas focalizar as precisões do corpo para realização das atividades, para assim, estarmos confirmando um agir pedagógico em busca de um ser uno.

O educando, através da linguagem corpórea, descobre a naturalidade que os pertence envolvendo-se pela expressividade dos movimentos que tornam-se cada vez mais contagiante a cada gesto, fazendo-os compreender que seus corpos, mesmo sem percepção, relacionam-se com outros corpos a todo momento.

Mesmo que haja a restrição dos ambientes de brincadeiras e música, a prática do cântico e o aprimoramento da prática musical ocorrem por meio do brincar, da imaginação, da aventura e do explorar. Assim, é importante ouvir e compreender o meio que vivemos, em especial, o silêncio e os sons do mundo, além daqueles produzidos por nosso corpo, com diversos materiais, seja na individualidade ou na coletividade.

O descobrimento da diversão com sons, por meio da brincadeira, independe de qualquer aprimoramento de habilidade musical. Além do mais, a prática que nos leva a criação, o aprimoramento e a evolução, dessa. A musicalidade influencia a capacidade intelectual e a sensitiva, proporcionando o contato entre a emoção e a racionalidade. A apropriação, mudança e reorganização dos sons, é praticada pelos seres humanos.

Atualmente, frequentemente conscientiza-se que a dança é fundamental como meio de expressão do indivíduo. Hoje, percebe-se ela pelo seu valor, e pela importância dessa no meio social, pois vai além de um passatempo.

Na educação, ela deve estar voltada para o desenvolvimento global da criança e do adolescente e vai favorecer todo tipo de aprendizado que eles necessitam. Uma criança que na pré-escola teve a oportunidade de participar de aulas de dança, certamente, terá mais facilidade para ser alfabetizada, por exemplo.

A dança educativa revela a alegria de se descobrir através da exploração do próprio corpo e das qualidades de movimento. Este trabalho é dirigido para crianças a partir de três anos de idade e tem como ponto de partida a movimentação natural delas. Uma vez entendido a riqueza das possibilidades de movimento de uma pessoa, ficou impossível reduzir o ensino da dança para a repetição de alguns passos e gestos. Foi preciso

um novo enfoque para dar conta das variações quase infinitas deles. (MARQUES, 2007, p. 39)

Não devemos fazer o aluno conhecer cada movimento em particular, pois ele prefere praticar seus princípios. De acordo com a tradição, a dança é algo para ser observado e apreciado.

Entretanto, hoje, a barreira entre o artista e o público antes imposta, está sendo derrubada. O objetivo agora é o estabelecimento de um diálogo mais contíguo também entre a educação em uma mesma proposta de atividade, uma vez que visa propiciar experiências de dança que articulem a inovação individual e coletiva de movimento, o gosto e o conhecimento da dança de maneira a associar a razão e o sensível. Por meio do uso de um método exclusivo, buscando atingir a qualidade física e psíquica adequadas do período infantil e da juventude.

O aprimoramento psicomotor versa significativas transformações acontecendo durante o ciclo vital em aspectos do deslocamento do corpo. Na comunicação o movimento é um objeto central para a interação com o meio e as outras pessoas a nossa volta, ele também é fundamental na aquisição do conhecimento científico.

Embora, nossas ações estarem repletas de movimento, ainda assim não há repetição, sendo dependentes da disposição física e mental que nosso corpo apresenta no momento. Quando adquirimos as capacidades motoras, devemos lembrar que isso ocorre ao longo da construção individual e é resultado não apenas das possibilidades de ação do indivíduo, como também o contexto físico e sócio cultural no qual a criança esta inserida.

De maneira análoga, pode-se observar o comportamento motor de um indivíduo por meio da sua agilidade. Qualifica-se a coordenação em dois grupos: grossa e fina.

De acordo com a definição proposta por Laban (1990), a coordenação motora grossa permite a criança dominar o corpo no espaço, controlando os movimentos mais rudes, como é o caso de andar, correr, saltitar, pular, subir/descer escadas, rastejar, etc.; já a coordenação motora fina se refere à capacidade de usar de forma eficiente e precisa os pequenos músculos, produzindo assim movimentos delicados e específicos. Este tipo de coordenação permite dominar o ambiente, propiciando manuseio dos objetos; escrever, pintar, desenhar, recortar, encaixar, montar/desmontar, empilhar, costurar, abotoar/desabotoar e digitar são exemplos.

O desenvolvimento motor na infância merece atenção pois promoverá reflexos durante toda a vida do homem. Isto significa que a criança tem que ser capaz de controlar seu próprio corpo. Disso também depende sua saúde física e mental, afinal é através do corpo que a criança brinca e ganha recursos adequados para sua sociabilidade, garantindo sua independência e ainda contribuindo para que tenha um bom conceito de si mesma (MARQUES, 2007, p. 20).

A presença no cotidiano das crianças de experiências motoras seja na particular familiar ou no ambiente escolar, através de várias atividades corporais.

Segundo Marques (2007), até algum tempo atrás, as experiências motoras vivenciadas espontaneamente pela criança e suas atividades diárias eram suficientes

para que adquirisse as habilidades motoras⁷ e formasse uma base para o aprendizado de habilidades mais complexas. A criança tinha à disposição grandes áreas livres para brincar: quintal, praça e rua, explorados e utilizados no seu aprimoramento e desenvolvimento psicomotor.

A rápida globalização nos últimos anos propicia transformações na rotina dos seres humanos. A partir dessa perspectiva, na Educação Infantil é imposto o uso de brinquedos pelas crianças, na maioria das vezes dependentes de tecnologias, ou a interações feitas em espaços restritos, que limitam a exploração lúdica e a experiência de movimentos da criança.

É necessário analisar que o ambiente escolar assume papel fundamental na construção e aprendizagem do aluno. É notório que dificuldades nas habilidades motoras podem agravar e problematizar o processo desenvolvimentista da criança, as vezes aparecendo no primeiro momento, ou como consequência mais tarde.

Marques (2007) explica que existem algumas causas que podem ser responsáveis pela deficiência do desenvolvimento motor: as de origem neurológica, deficiência no controle dos esfínteres, problemas de parto, meio ambiente, atraso na educação de hábitos de higiene, todas essas variáveis resultam em problemas de ordem emocional podendo variar desde a timidez até alterações de conduta e formação de personalidade. Dentro das escolas brasileiras nota-se que a dança ainda sofre repressão e é pouco empregada nos métodos de ensino, como maneira de conhecimento da nossa educação básico. Há vários fatores que contribuem para essa segregação existir no meio educacional.

Movimentar o corpo com a dança nos leva a efetivar um trabalho elaborado corporal, o que contrapõe a conclusão que alguns professores tem em relação aos alunos, na qual a movimentação é tida como desordem e não auxilia no aprendizado do aluno. Se a criança corre durante a aula de Educação Física é vista como alguém impertinente e está desobedecendo as regras, as quais tem a intenção de manter a estática do corpo enquanto o educador transmite o conhecimento, sendo que essa metodologia é um tanto que arcaica.

A dança gera uma imprevisibilidade, onde sentimentos e sensações são manifestados de forma espontânea, não planejada, fato que talvez cause o temor dos professores que evitam que algo saia de seu planejamento, pois esse mesmo planejamento precisa ser seguido de forma rígida e com os resultados por ele esperado.

Educadores também, em alguns casos, possuem qualificação, porém ainda não são bem preparados desse conteúdo e quando se encontram com a dança, surgem dúvidas como: O que vou ensinar? Como vou ensinar? Será que sou eu o responsável por esse ensinamento?

Há pessoas que tem uma visão um tanto preconceituosa sobre a dança, os quais vêem a dança como algo exclusivo do sexo feminino, fato esse que cria um empecilho para o desenvolvimento infantil e reprime o aprendizado de novos métodos e novas culturas por parte dos aprendizes. Uma vez que a bailarina clássica é primeira imagem quem vem à imaginação das pessoas.

Em apresentações infantis temos evidências das danças excludentes, na qual meninas apresentam coreografias rígidas, escolhidas em alguns casos pelos educadores,

⁷ Habilidade Motora consistem em movimentos realizados com precisão. Um indivíduo hábil a nível motor demonstra uma elevada capacidade de coordenação de movimentos. Este tipo de habilidade está relacionado com o equilíbrio, estabilidade e manipulação de outros objetos.

e os meninos realizam lutas como forma de expressão.

Para algumas pessoas dançar é um tanto constrangedor, devido à sua construção cultural, pois pode mostrar os sentimentos profundos dessas, isso causa um fechamento para o mundo externo o que impede de usufruir de toda essa gama de experiência corporal.

A dança abordada no ambiente escolar deve ser a comum ao povo que esteja próxima a vivência rotineira dos alunos e na qual as técnicas perfeitas não sejam o principal objetivo, deixando a linguagem exclusivamente acadêmica um pouco de lado.

Apesar de todos esses pontos que podem atrapalhar um trabalho com a dança no ambiente escolar, temos vários pontos positivos que contribuem para um aprendizado enorme através dessa prática corporal. A dança é pública, ou seja, deve ser acessível a todos, e por ser um elemento da cultura em que estamos inseridos, faz parte das nossas vidas e todos podem e devem compartilhar dela de diferentes formas, e não se restringir apenas à escola.

Através da dança conseguimos entender o contexto cultural de uma sociedade, como vivem, quais sentimentos estão presentes naqueles movimentos daquele estilo de dança? Quais os princípios que está por trás daquela dança? Quais as sensações e sentimentos que sinto quando pratico essa atividade corporal? Deixamos claro que para o conhecimento ser completo devemos experimentar, sentir e fazer a dança. Mas quais danças ensinar nas escolas?

Para fazermos um bom planejamento de conteúdos, devemos escolher meios adequados ao contexto sócio cultural em que a criança esta inserida, esses conteúdos devem ser estimuladores e também promovedores da reflexão da realidade social em que entram em contato com experiências corpóreas de todos os alunos, seja qual for precisam ser descobertos e utilizados para a construção desse conhecimento.

Dessa maneira, precisamos dar o estímulo aos movimentos dentro do meio educacional, isso será possível com a dança, na qual instituímos, compreendemos e nos inter-relacionamos com o outro e o meio.

Na educação infantil podemos trabalhar com todas as possibilidades de dança, visto que todas elas surgem das motivações inerentes do ser humano. Os objetivos das práticas nesse nível educacional devem ser direcionados a um reconhecimento corporal das crianças em um primeiro momento, passando por uma educação dos sentidos e finalizando com a exploração da criatividade e possibilidade de comunicação corporal através da dança.

Em todas essas etapas a dança se faz presente, os movimentos são os principais meios para se chegar ao objetivo proposto. No entanto, devemos ficar atentos que todo ser humano imita, e os alunos “imitam” seus professores, e no ensino da dança, os professores devem estar preparados não para apresentarem coreografias prontas ou movimentos estereotipados que não instigam a criatividade de nossos alunos, mas construir junto as nossas crianças as coreografias e os movimentos próprios que definem o estilo de cada um: Todas as ações humanas, desde as mais simples até as ações mais elaboradas, como nadar, são técnicas adquiridas por meio da imitação. O adulto faz e a criança copia. (LABAN, 1990, p.60)

Tendo nossos professores da educação infantil conhecimentos do movimento

e atuando em conjunto, com alunos e coordenadores, podemos introduzir em nossa educação, uma educação do corpo, dos sentidos, do movimento, que através da dança possibilita um rompimento com a noção de movimentos como algo não educativo, perturbador ao ensino, e criar rompendo esse paradigma uma educação pelo movimento. Alunos dançantes que expressam sentimentos, emoções, críticas e pensamentos, tendo um desenvolvimento mais amplo de comunicação além da fala, escrita e do desenho (simbólico) que os torna seres humanos mais vibrantes e menos passivos em nossa sociedade.

3 CONCLUSÃO

A partir do pressuposto, o objetivo é mostrar o desenvolvimento infantil não depende apenas do lado biológico e orgânico por ser um tanto complexo. Tendo como base fatores afetivos, cognitivos e motores através do contato com o meio, que influem na sua evolução.

Os alunos ao descobrirem a simplicidade e a naturalidade da expressão, através da linguagem corporal, entendem que somos corpos e que estamos rodeados com outros e com o meio que nos envolvem, sempre em constante interação.

Pode-se concluir que a dança conciliada com a dança estão diretamente ligadas aos indivíduos desde cedo, e quando há ausência delas o mundo ficaria sem sentido. A arte da música esta sendo esquecida gradualmente, é então que as escolas devem retomar o ensino dessa, pois ela propicia ao aluno o desenvolvimento global.

Na sala de aula, ela poderá auxiliar de forma significativa na aprendizagem. É necessário que os professores se reconheçam como sujeitos mediadores de cultura dentro do processo educativo e que leve em conta a importância do aprendizado das artes no desenvolvimento e formação das crianças como indivíduos produtores e reprodutores de cultura. Só assim poderão procurar e reconhecer todos os meios que têm em mãos para criar, à sua maneira, situações de aprendizagem que deem condições às crianças de construir conhecimento sobre música e dança. Enfim, a música e a dança são instrumentos facilitadores do processo de ensino aprendizagem, portanto deve ser possibilitado e incentivado o seu uso em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. V.3. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

LABAN, R. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LEVIN, E. **A infância em cena: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RODRIGUES, R. GONÇALVES, J. C. **Procedimento de Metodologia Científica**. 7. ed. Lages: Papervest, 2014.

OS DESAFIOS EDUCACIONAIS DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO CONTEMPORÂNEO

Taine Bianca Machado¹
Renato Rodrigues²

RESUMO

O presente artigo mostrar a importância da educação inclusiva de alunos com deficiência em específico a auditiva, uma vez que educar é mais que o ato de transferir informações é dar a um indivíduo através do processo de ensino aprendizagem a possibilidade de um convívio adequado além da troca de informações levando em consideração as limitações de cada educando. Essa realidade trás uma grande relevância as pesquisas acerca da educação inclusiva de alunos com deficiência auditiva sendo ela: leve, moderada, profunda ou severa. Esse aluno como qualquer outro requer atenção as suas necessidades educacionais, tendo em vista que a sua inclusão só acontecerá de fato e terá resultado se ele for respeitado em suas diferenças e potencialidades.

Palavra-chave: Educação. Inclusão. Surdez.

ABSTRACT

This paper show the importance of inclusive education of students with disabilities in specific hearing, since education is more than the act of transferring information is to give an individual through the education process learning the possibility of an adequate living beyond exchange information taking into account the limitations of each student. This reality brings a highly relevant research about inclusive education in specific students with hearing impairment it being mild, moderate, severe or profound. This student like any other requires attention to their educational needs, given that their inclusion will only happen in fact and will result if it is respected in their differences and potential.

Keywords: Education. Inclusion. Deafness.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia, 8ª fase, disciplina TCC Centro Universitário UNIFACVEST.

² Pedagogo, Psicopedagogo, Mestre em Sociologia (UFSC), Pró-reitor de Pesquisa e Extensão, Coordenador do Curso de Pedagogia UNIFACVEST, Editor da Revista Synthesis e Ensaios Pedagógicos – UNIFACVEST, Professor Titular da Disciplina e Orientador do Projeto de Vivências: Didática Vivenciada no Cotidiano Escolar, Coordenador do Projeto Cidadão UNIFACVEST, Coordenador do Projeto Horta na Escola e na Comunidade, Coordenador e Organizador do Projeto Ação UNIFACVEST, Organizador Geral das AEC – Atividades extracurriculares Complementares/UNIFACVEST, Superior técnico dos certificados emitidos das AECs E Ações UNIFACVEST. Orientador dos pré-projetos de pesquisa e dos cursos de pós-graduação, Professor da disciplina de Gestão e Coordenação Educacional, de Sociologia Aplicada no Curso de Administração UNIFACVEST, Professor titular da disciplina de Metodologia da Pesquisa I e II dos Cursos de pós-graduação “latu sensu” UNIFACVEST.

1 INTRODUÇÃO

Durante a Antiguidade o desenvolvimento das pessoas surdas era um pouco limitado devido o ensino basear-se na concepção que se tinha. Na cultura Greco-Romana a fala era resultado do pensamento, logo os surdos eram considerados não humanos, pois não falam logo não pensam. Os surdos eram privados de varias coisas durante esse período, sendo tratados muitas vezes como animais.

Segundo Brasil (1999) Aristóteles afirmou que considerava o ouvido como órgão mais importante para a educação, o que contribuiu para que o Surdo fosse visto como incapacitado pra receber qualquer instrução naquela época.

Ações da igreja católica tiveram grande influência na discriminação referente às pessoas com deficiência¹, ela baseava-se em dogmas bíblicos que diziam que “o homem é imagem e semelhança de Deus”. Portanto, os que não se encaixavam neste padrão eram postos à margem, sendo considerados não humanos.

Nesse período dentro da igreja, monges desenvolveram uma linguagem gestual, devido ao voto de silêncio feito para que não houvesse a passagem dos conhecimentos sagrados. Então, a igreja determinou que esses fossem os responsáveis pelo desenvolvimento e pela orientação dos surdos.

A influencia católica sobre a vida de toda sociedade da época, mas não podia prescindir dos que tinham o poder econômico. Portanto, passou a se preocupar em instruir os Surdos nobres para que o círculo não fosse rompido. Possuindo uma língua, eles poderiam participar dos ritos, dizer os sacramentos e, conseqüentemente, manter suas almas imortais. Além disso, não perderiam suas posições e poderiam continuar ajudando a Santa Madre Igreja.

O primeiro tratado de ensino de surdos-mudos foi criado em no século XV, por um padre espanhol Chamado de Juan Pablo Bonet, hoje esse tratado já caiu em desuso. Esse padre foi o idealizador e desenhista do alfabeto manual, que sei acordo abrangia, ele em sua obra destaca que a forma visível de cada som da fala é mais facilitadora para que o surdo aprenda a ler.

É somente a partir do final da Idade Média que os dados com relação à educação e a vida do Surdo tornam-se mais disponíveis. É exatamente nesta época que começam a surgir os primeiros trabalhos no sentido de educar a criança surda e de integrá-la (ainda não é inclusão) na sociedade. (BRASIL, 1999, p. 56)

Também, o alfabeto da língua hebraica foi um método usado para estimular a oralidade do surdo, proposto por Van Helmont (1614-1699). Segundo ele, os signos hebraicos indicavam a posição da laringe e da língua ao reproduzir cada som, incentivando aos surdos a memória dessas posições, uma vez que possibilitou a descrição da leitura labial, devido ao ato de decorar movimentos e posições desses órgãos. O uso do espelho também foi proposto por Helmont, aperfeiçoado depois por Amman.

Jhoann Conrad Amman (1669-1724) foi um médico e educador de Surdos Suíço que aperfeiçoou os procedimentos de leitura labial por meio do espelho e tato, percebendo as vibrações da laringe, método usado até hoje em terapias fonaudiológicas.

Sabe-se que a língua de sinais, era vista por Amman como retrocesso para mente, pois impossibilitava a evolução da fala por meio do pensamento. Ele tinha como

meta o Oralismo, pois julgava que “na voz residiria o sopro da vida, o espírito de Deus”.

No século XVII, era percebido o grande interesse que os estudiosos tinham pela educação dos Surdos, principalmente porque tinham descoberto que este tipo de educação possibilitava ganhos financeiros, pois as famílias abastadas que tinham descendentes Surdos pagavam para que seus filhos aprendessem a falar e escrever. (BRASIL, 1999, p. 89)

Observamos isso em Thomas Braidwood (1715-1806), educador de Surdos inglês. No ano de 1783, foi para Londres e sugeriu o uso de um alfabeto onde empregassem as duas mãos. A aprendizagem era através da palavra escrita, seu significado, sua pronúncia e a leitura orofacial, além do alfabeto digital; seu método era mantido em sigilo para garantir seu monopólio.

O abade Charles-Michel de L'Épée (1712-1789) foi um educador filantrópico francês que ficou conhecido como “Pai dos Surdos” e também um dos que defendeu o uso da Língua de Sinais³. Reconheceu que a língua existia, desenvolvia-se e servia de base comunicativa entre os Surdos. L'Épée criou a primeira escola pública no mundo para Surdos em Paris, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em 1760. O período de 1701 a 1800 é considerado por muitos o momento mais próspero da educação dos Surdos. Neste século, houve a fundação de várias escolas para Surdos.

2 O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO SURDO

A educação das pessoas surdas, por muitos anos, desenvolveu-se de forma preconceituosa. Houve um padrão consistente de evolução em que podemos dizer, que o que prevaleceu foi a desigualdade social. As pessoas deficientes eram destacadas por possuírem características divergentes daquelas instituídas pela sociedade. Por exemplo, utilizavam termos como, excepcional como se explicasse a diferença existente de um indivíduo para o outro.

Na antiguidade acreditava-se que as pessoas deficientes não podiam ser educadas, pois eram consideradas como “aberração da natureza”. Portanto foram vários os períodos em que estas pessoas foram rotuladas de incapazes, não podendo participar de qualquer tipo de vida “normal” a que regularmente passam as outras pessoas da comunidade.

Sabe-se que nesta mesma época, era comum o extermínio de crianças que nascessem deficientes. Existem relatos a respeito do tratamento que era dado a essas pessoas. Não havia nenhuma preocupação com a educação ou qualquer outra forma de socializar as pessoas deficientes.

No fim da Idade Média e início da Idade Moderna os surdos e todos os tipos de deficientes passam a ser alvo de interesse pela parte médica e religiosa. É importante lembrar que, nesta transição, o homem passou a ser visto como o centro do Universo, uma vez que no período do Humanismo Renascentista com os conceitos de amor à natureza, de amor ao corpo humano, firmou-se o pensamento baseado no conceito de pessoa e de sua superioridade sobre as forças da natureza, que desta forma trouxeram algumas mudanças na vida das pessoas surdas.

³ Língua dos Sinais é utilizada por deficientes auditivos para a comunicação entre eles e entre surdos e ouvintes.

Iniciou-se uma fase na vida das pessoas surdas, pois foi percebido que elas podiam falar. Então começaram a surgir pessoas que eram contratadas para ensinarem os surdos a falar e, aos poucos, também lhes ensinavam a ler e a escrever contradizendo as palavras de Aristóteles.

Muitas mudanças foram alcançadas, novos conceitos surgiram e, a partir de um novo contexto, iniciam-se pesquisas e estudos sobre desenvolvimento do deficiente auditivo. Na década de 90, a partir da Declaração de Salamanca, as políticas de diretrizes da Educação Especial começaram a mudar e passaram a ter subsídios na proposta da inclusão. (BRASIL, 1999)

Pode-se encontrar nessa declaração a seguinte afirmação; o surdo deve ser inserido de fato, para que possa ter sua cidadania respeitada (Declaração de Salamanca, 1999). Por isso, acredita-se que é necessária a existência de políticas efetivas.

Assim sendo, a inclusão do surdo só será possível quando forem observadas suas necessidades especiais e que se estabeleça uma metodologia específica que garanta sua relação, comunicação e o desenvolvimento de seus valores sociais.

Segundo Brasil (1999) a educação do surdo no Brasil, data do século passado, na década de 50, sob a Lei nº 839 de 26 de janeiro, assinada por D. Pedro I quando aconteceu a fundação do Imperial Instituto dos Surdos. A fundação deste instituto deve-se ao surdo chamado Ernesto Huet, francês, professor e diretor do Instituto. Quando chegou ao nosso país, foi apresentado ao imperador, que facilitou a fundação do Instituto Santa Terezinha em 15 de abril de 1829, oferecendo atendimento sócio pedagógico.

No governo do Presidente Emílio Garrastazu Médici, priorizou-se a melhoria do atendimento ao deficiente. Foi criado o (CENESP) Centro Nacional de Educação Especial, extinguindo-se a Campanha Nacional da Educação dos Surdos.

É claro que precisamos estar atentos a todas as mudanças, pois os momentos políticos, também demarcam muitas mudanças. Houve uma reestruturação dos Ministérios e, como consequência, se reestruturou a (SEESP) Secretaria de Educação Especial como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto.

Agora o cenário brasileiro depara-se com um novo paradigma o da Inclusão Social dos portadores de necessidades especiais. Queria-se uma escola para todos, sem distinção de sexo, raça, classe social. Surge a Escola Inclusiva que está aberta para colher as diferenças, modificando, dessa forma, o cenário brasileiro.

Desde o Brasil Império, ficou estabelecido, na Constituição de 1824, esse direito e assim começou uma nova jornada. A Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 foi aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, a qual afirma o princípio da não discriminação e proclama o direito de toda pessoa à Educação. É dentro deste contexto que a educação no Brasil abre “um leque” de encaminhamento, para assegurar a todos sem discriminação o direito à educação. Com isso as Constituições Brasileiras de 1967 e 1969, também levaram em consideração os princípios da declaração citada. (BRASIL, 1999)

A Declaração de Salamanca, documento resultante da Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais (1994), ocorrida na cidade de Salamanca na Espanha promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão de crianças especiais, nestas iniciativas bem como a jornada de seus lugares de direito, numa sociedade de aprendizagem. Comunga-se com a teoria sócio interacionista, quando se reporta que o aprendizado é propício através de uma in-

teração de ações culturais em que o aluno constrói conhecimentos a partir de mediações educativas advindas principalmente da escola, da família e de sua visão particular de mundo.

Independendo da sua perda auditiva o aluno surdo é capaz de realizar ações inteligentes desde que lhes propicie um contexto interativo partindo de situações significativas. Buscando e efetuando através de suas próprias experiências, é que o aluno surdo efetivará o seu real aprendizado.

Para Goldfeld (1997) a inclusão do aluno surdo no ensino regular é, portanto, determinante para o seu desenvolvimento enquanto participe de um contexto sócio cultural, pois valida o comprometimento do real propósito escolar. Sabe-se que o aspecto fundamental para o desenvolvimento do homem, principalmente quando reporta déficits como o caso em estudo, já que implica grandes dificuldades de interação devido o comprometimento da perda auditiva, pois esta acarreta pouca ou nenhuma socialização com as pessoas ouvintes e, portanto, necessitam de intervenções pedagógicas, familiares e sociais para ser agradável e socializadora⁴, sua participação com o mundo que o cerca. Para tal, faz-se necessário o compromisso por parte da comunidade escolar em adequar-se metodologicamente para com este aluno, criando alternativas de fazê-lo ingressar e permanecer no ambiente escolar de forma participativa, comprometido com o seu desenvolvimento escolar sem nunca deixá-lo de perceber diferente cada aluno deste ambiente diferenciado de valores que a escola retrata, enquanto fatia de uma sociedade inclusiva a qual se pretende formar.

Sendo assim, é de vital importância contextualizar conhecimentos com toda a escola, ser docentes, técnicos e profissionais que diretamente fazem dinâmica do funcionamento contínuo na evolução de seus aprendizes: conhecimentos tais, acerca da deficiência auditiva, suas implicações e restrições para a comunicabilidade oral e escrita, suas possibilidades e intervenções psicopedagógicas com propostas de currículos viáveis ao aprendizado destes portadores de necessidades especiais, como por exemplo, a língua de sinais, bilinguismo, metodologias que vêm contribuir em sua inserção acadêmica de fato e de efeito, a perceber-se comum nas etapas ciclos de aprendizado, com direitos de ler e escrever, expressar-se no tipo de linguagem por estes escolhidos no momento de sua inclusão. (SKLILAR, 1999, p.58).

A inclusão⁵ representa, portanto um grande desafio para as escolas que estão sendo chamadas a levar em conta a ampla diversidade das características e necessidades dos alunos, adotando um modelo centrado no aluno e não no conteúdo, com ênfase na aprendizagem e não, apenas, no ensino.

O princípio fundamental da escola inclusiva é de que os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos, independentemente de suas dificuldades ou diferenças. A idéia subjacente nesse princípio é a de que as escolas devem adequar-se a todos os alunos, qualquer que seja sua condição física, social, emocional, linguística ou de outro tipo.

Nessa perspectiva, vários países, estão realizando uma profunda revisão dos

⁴ Socialização pode ser definida como o processo de aprendizagem e interiorização de normas e valores, característicos de determinado meio social, do qual os indivíduos e os grupos são alvo, tendo assim como objetivo a integração do indivíduo na sociedade

⁵ Inclusão é o ato de permitir, favorecer ou facilitar o acesso ao meio comum, indistintamente.

paradigmas que até então têm orientado a atenção dos alunos. Assim tem-se reconhecido um novo conceito para as necessidades educativas especiais, muito embora esteja diretamente ligado a educação especial.

A educação especial não mais pode ser vista como um sistema paralelo à educação geral, e sim que ela faça parte como um conjunto de recursos pedagógicos e de serviço de apoio, que facilitem a aprendizagem de todos esses alunos incluídos no ensino regular.

A educação dos indivíduos portadores de necessidades especiais atualmente, no Brasil, é um desafio. Neste grupo enquadram-se os sujeitos surdos. Muitas inquietações surgem dentro desse campo de pesquisa. Várias são as dificuldades ou problemas que entram o processo que tenta facilitar a inclusão dos surdos do ponto de vista social. Nesse ponto podemos destacar a falta de comunicação oral, que prejudica sensivelmente o aprendizado desses sujeitos, assim como a aplicação de metodologias que não condizem com a atual realidade sócio-cultural desses alunos. Não omitindo a falta de preparo da maioria dos educadores que atuam nessa área.

Uma atenção maior tem se voltado para os surdos nas últimas décadas, objetivando garantir direitos que atendam às suas necessidades, em seus vários aspectos, direitos esses que anteriormente lhes foram negados. Mesmo existindo leis assegurando o suporte necessário a esses indivíduos surdos, ainda existem muitos deles que não desfrutam desses benefícios.

Lutar para que os surdos desfrutem das conquistas legais é um dever de todos, e a educação especial é uma modalidade que foi reconhecida, como um espaço que atende o desenvolvimento da criança de maneira integral.

Entender o surdo como sujeito de direitos é conceder-lhe a oportunidade de inserção no meio social. Sabe-se que a história da educação de surdos é repleta de controvérsias. Nesse processo, como qualquer grupo que tenha algum tipo de deficiência, os surdos sofrem discriminações em relação à população ouvinte.

No contexto da educação dos alunos surdos na classe regular, a língua de sinais, surgiu com a função de facilitar o aprendizado desses alunos surdos no contexto escolar. No entanto, durante muitos anos, o mito de que a língua de sinais impediria a aquisição da língua oral pelas crianças surdas, impediu sua utilização no processo educacional. A língua de sinais não era considerada uma língua, mas sim, um conjunto de gestos sem estrutura.

Atualmente, a Língua de Sinais é uma língua em expansão no mundo, mostrando, portanto, a importância dessa forma de comunicação na construção do sujeito surdo. Apesar desse avanço, ainda são comuns situações de interações entre professor e aluno desconsiderando as dificuldades, pouco conhecimento, ou quase nenhum a esta forma de comunicação por parte dessa clientela.

Nesse contexto, os desafios educacionais dos alunos surdos no ensino tendo como questão a prática pedagógica do professor diante dessa dificuldade? Quais seus limites e possibilidades? Tendo como objetivo analisar e identificar essas dificuldades que os mesmos enfrentam na prática pedagógica para incluir o aluno surdo no processo educacional, na escola regular. A partir daí, se inicia uma jornada de estudos para melhor entender esta temática.

A construção da escola para todos implica em considerar (dentre outros fatores), que perspectivas permeiam as famílias dos alunos surdos e refletir a respeito, são

esses agentes, além dos próprios surdos, os melhores indicadores das necessidades e possibilidades que possuem, pois lidam direta e cotidianamente com eles.

De modo geral as decisões sobre as políticas educacionais e suas diretrizes costumam ser tomadas sem envolver as famílias que efetivamente podem contribuir e avaliar as propostas direcionadas para seus filhos. As práticas segregativas que quase sempre caracterizam os atendimentos as pessoas surdas, não podem se perpetuar com sua face estigmatizadora, pois é inaceitável que após tantas mudanças ocorridas no que concerne os direitos de cidadania, ainda que se pratique a exclusão desses indivíduos.

O direito a ser incluído em todos os espaços sociais é um dos direitos adquiridos para essas pessoas, não há força de lei que obrigue a família a optar pelo que não deseje. O direito a inclusão é apenas isso: um direito.

As famílias vêm percebendo as mudanças ocorridas no panorama educacional e começam a ter voz ativa na reivindicação de serviços qualificados para seus filhos surdos. Por muito tempo essas famílias se viram sem voz esperando que outros decidissem sobre o futuro educacional de seus filhos, sempre confiando na melhoria da próxima proposta e amargando derrotas e estigmas daí advindos.

Embora esse panorama venha se modificando, com a conscientização geral sobre os direitos do exercício da cidadania, é preciso que se auxiliem as famílias das pessoas surdas a se perceberem como partícipes na implementação de procedimentos que proporcionem a inclusão escolar de seus filhos no ensino regular e sua participação ativa na sociedade.

A preocupação com essas questões nos levou do desenvolvimento deste estudo com o propósito de analisar as atitudes dos pais frente à inclusão de seus filhos deficientes auditivos no ensino regular.

O termo inclusão tão propagado nos dias atuais e para alguns, tão diretamente ligado a educação, é algo tão antigo quanto a civilização, pois inicia-se com a vida. Posto ser um processo que busca compartilhar com os diversos seguimentos da sociedade inúmeros serviços tais como saúde, educação, trabalho, bem como outros benefícios sociais e culturais.

Assim se levamos em consideração que o deficiente auditivo é tão antigo quanto o homem e que no decorrer dos séculos o que variou foi a forma como cada civilização se comportou diante do ser diferente, então passa a se observar que o mesmo não precisa ser incluído, ele está incluído apesar de toda discriminação do qual sempre foi vítima. Incluso em uma sociedade discriminadora e preconceituosa, o deficiente auditivo assim rotulado passa a necessitar de auxílio dos membros desta sociedade que o rejeita para sua sobrevivência o desenvolvimento. Ou seja, passam a requerer de seus familiares, seus professores, seus amigos, alguém que os oriente como lidar com um ser tão excludente.

Os professores comprometidos com a proposta da inclusão devem acreditar no potencial desses alunos, no seu desempenho para que os mesmos sintam-se úteis na sociedade.

A Língua Brasileira de Sinais foi desenvolvida a partir da língua de sinais francesa. As línguas de sinais não são universais, cada país possui a sua, e sofre também variações regionais dentro mesmo território.

A Língua possui estrutura gramatical própria. São compostos de um alfabeto manual Os sinais são formados por meio de combinação de formas e de movimento das

mãos e de pontos de referencia no corpo ou no espaço que se combinam formando algo semelhante aos fonemas e morfemas da língua portuguesa.

A aprendizagem de Libras possibilita à criança surda maior rapidez e naturalidade na exposição de seus sentimentos, desejos e necessidades, desde a mais tenra idade. Possibilita a estruturação do pensamento da cognição e ainda uma interação social, ativando consequente mente o desenvolvimento da linguagem. (SKLILAR, 1999)

Segundo a legislação vigente, Libras constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos oriundos de comunidade de pessoas com deficiência auditiva no Brasil, na qual há uma forma de comunicação e expressão, de natureza visual-motora com estrutura gramatical própria.

Decretada e sancionada em 24 de abril de 2002, a lei 10.436, no seu artigo 4º dispõe o seguinte:

O sistema educacional federal e sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - libras, como parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, conforme legislação.

Como podemos ver, a língua de sinais adquiriu status linguísticos de direito e de fato em 2002, com a sanção da lei nº.10.436, que a reconhece legalmente como forma de expressão, com sistema linguístico visual motor próprio para exercer a comunicação.

Apesar de ter adquirido esse avanço sendo instituída como lei, ainda sofre algum tipo de resistência pela sociedade e principalmente dentro da comunidade escolar sendo alvo de debates e embates a cerca de seu uso, embora sabendo que ela se faz necessária, vislumbrando a importância da mesma.

Todo ser humano tem direito a educação. A escola é uma instituição social importante na formação do individuo onde o prepara para sociedade tornando-o um cidadão de bem com valores morais. A inclusão do aluno surdo no ensino regular é, portanto, importante para seu desenvolvimento enquanto participante de um contexto social-cultural, pois valida o comprometimento do real propósito escolar.

É cientificamente comprovado que o ser humano possui dois sistemas para produção e reconhecimento da linguagem: o sistema sensorial onde faz o uso da anatomia da visual, auditiva e vocal, característica das línguas orais; e o sistema motor que faz uso da anatomia da mão e do braço, caracterizando as línguas de sinais. Essa é considerada A língua natural do surdo e, é imprescindível no seu desenvolvimento psicossocial e intelectual.

A língua de sinais, uma vez entendida como a língua materna, do surdo, será dentro da escola, o meio de instrução por excelência. Recomenda-se que a educação dos surdos seja efetivada em língua de sinais, independentemente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim paralelamente as disciplinas curriculares fazem-se necessário o ensino da língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo. (BRITO, 1993, p. 78)

A educação do surdo dentro desse contexto é a preocupação do aprendizado

dos mesmos, vale ressaltar o aprendizado do surdo em meio aos alunos sem qualquer tipo de deficiência diz respeito a questões referentes à sua linguagem, como proceder diante dessa novidade, como alfabetizar esse tipo e aluno.

Esse tipo de aluno precisa de uma educação diferenciada aonde venha a ser respeitada suas limitações que se encontra na audição, onde implica grandes dificuldades de interação devido o comprometimento da perda auditiva, pois esta acarreta a socialização com as pessoas ouvintes e, portanto, necessitam de intervenções pedagógicas, familiares e sociais para ser agradável necessária e socializadora, sua participação com o mundo que o cerca.

Para tanto se faz necessário o compromisso da comunidade escolar em adequar-se metodologicamente a esse tipo de aluno criando alternativas para assegurá-lo no ambiente escolar de forma participativa, fazendo com que o mesmo não se sinta inferior aos demais.

No contexto, dessa Educação a língua de sinais surgiu com função, entre outra, de facilitar a integração e o aprendizado desse grupo ao mundo, entretanto durante muitos anos, o mito de que a língua de sinais impediria a aquisição da língua oral pelas crianças surdas, impedindo sua utilização no processo educacional. (BRITO, 1993, p.90)

A língua de sinais não era considerada uma língua, mas um conjunto de gestos icônicos, sem estrutura e com a função de comunicar apenas conteúdos concretos.

Com base na Legislação Brasileira, o Conselho Nacional de Educação aprovou a resolução nº.2/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica. Essa diretriz inclui os alunos surdos no grupo daqueles com dificuldade de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos, e que demanda a utilização de linguagem e códigos aplicáveis.

O parágrafo 2º do artigo 12 dessa resolução diz:

Devem ser assegurados no processo educativo de alunos que apresentem dificuldades de sinalização diferenciada dos demais educando, a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de Sinais, sem prejuízo do aprendizado a língua portuguesa, facultando-lhes e as suas família a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequadas, ouvidos os profissionais especializados em cada caso. (BRASIL, 1999, p. 67)

Atualmente a linguagem de sinais é uma disciplina em expansão no mundo todo e vem demonstrando a importância dessa língua na construção dos sujeitos surdos. Apesar desse avanço, ainda são comuns situações de interações entre professores e alunos. Nesse contexto, muitas vezes o professor explicita problemas que não são compreendidos pelos surdos, que ignora e não atinge os objetivos propostos, simplesmente por não entender o conteúdo.

Desse modo, apesar de tantas dificuldades são evidentes os benefícios que a inclusão do surdo na escola regular proporciona para os demais alunos normais, tais como:

- Apreendem a lidar com as diferenças;
- Compreensão e aceitação dos outros;
- Reconhecimento das necessidades e competência dos colegas;
- Respeito por todas as pessoas;
- Construção de uma sociedade solidária;
- Desenvolvimento de apoio e assistência mútua;
- Desenvolvimento de projetos de amizade;
- Preparação para uma comunidade de suporte e apoio.

Percebe-se com isso que os benefícios não atingem apenas os alunos surdos, mas todos os alunos e professores. Conseqüentemente, a família e a sociedade serão beneficiadas. Não há como promover a inclusão efetivamente sem o envolvimento de todos.

Os benefícios para todos os alunos vêm de fato de que as crianças enriquecem-se quando tem a oportunidade de aprender umas com as outras nas salas de aula integradas, adquirem valores relacionadas com a inclusão e levam valores para a comunidade.

Em relação ao papel do intérprete em sala de aula, se verifica que ele assume uma série de funções (ensinar língua de sinais, atenderem as demandas pessoais do aluno, bem como cuidado com aparelhos auditivos, atuar frente a o comportamento do aluno, estabelecer uma posição adequada em sala de aula, atuar como educador frente às dificuldades de aprendizagem do aluno) que o aproximam muito de um educador.

Assim defendendo a sua posição como integrante da equipe educacional. Ficando claro o papel de cada um dos profissionais frente à integração e aprendizagem da criança.

Os intérpretes devem ter influência na língua brasileira de sinais, na forma como é usada pela pessoa surda e também boa fluência em língua portuguesa.

Geralmente, interpretes com nível de escolaridade alto tem melhores condições de produtividade. A atuação dos intérpretes deve estar centrada no atendimento a todas as pessoas surdas que necessitam romper os bloqueios de comunicação com o objetivo de integrar surdos e ouvintes, facilitando a comunicação de ambos. (SKLILAR, 1999, p.123)

Frequentemente, os intérpretes são solicitados para intermediar a comunicação entre surdos e ouvintes em encontros, reuniões, cursos, palestras, debates, entrevistas, consultas, audiência, visitas etc.

Posteriormente, a Lei nº10.436 (24/04/2002) reconhece a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e com isso seu uso pelas comunidades surdas ganham respaldo do poder e dos serviços públicos. Essa lei também torna obrigatório o ensino da Libras aos estudantes de Fonoaudiologia e Pedagogia, os estudantes de magistério e nos cursos de especialização em Educação Especial, o que amplia as possibilidades de, futuramente, o trabalho com os alunos surdos ser desenvolvido de forma a respeitar sua condição linguística diferenciada. (BRASIL, 1999)

Consta do artigo segundo: deve ser garantido, por parte do poder publico em geral e em empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio e comu-

nicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (BRASIL, 1999)

Estas leis como podem ser vistas sugerem claramente a importância do intérprete, mas não prevê a sua presença, o que implica na organização da comunidade surda e ouvinte para obtenção deste recurso, a formação de intérpretes em Libras é algo recente e só aqueles que frequentam os grandes centros, tem acesso a essa formação promovida pelas associações de surdos, a presença desse profissional é de fundamental importância, é um grande passo para tornar o aprendizado do surdo mais atraente.

3 CONCLUSÃO

Durante o percurso desse trabalho, foram apresentados fatos históricos e abordagens teóricas que por séculos foram permeados na educação para surdos. Com isto, foi possível perceber mudanças nas representações da sociedade acerca da surdez e dos métodos de ensino para surdos.

Considerando a importância desses indivíduos no contexto escolar pode-se ressaltar que tem que existir transformações para acolher esse tipo de indivíduo no contexto educacional inclusivo. Tais transformações inspiram-se no direito de todos à educação, “em igualdade de condições de acesso a permanência na escola” (art. 206, inciso I da Constituição Brasileira de 1998), visando “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205).

Deve-se salientar que a inclusão de surdos já esta imposta, ou seja, é lei sempre esteve presente garantindo o direito da educação para todos. As mudanças a serem adotadas no sentido de fazer educação para todos não ocorrem num instalar de dedos. A Educação Inclusiva principalmente a de surdos não restringe unicamente as providencias a ser tomada no âmbito escolar ela também tem que contar com instancias qualificadas as quais deverão identificar e satisfazer necessidades.

Nesse sentido, buscou-se destacar como os professores percebem o conceito de inclusão e a prática pedagógica. Evidenciando, portanto qual direcionamento que poderia está norteando as políticas de educação inclusiva em especial dos surdos, pautada na inserção desses indivíduos na escola regular sendo isso suficiente.

O que se pretende alertar é que a inclusão é o necessário movimento para melhorar as respostas educativas das escolas, para todos e por toda a vida.

Segundo a declaração de Salamanca, para promover uma Educação Inclusiva, os sistemas educacionais devem assumir que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar as necessidades das crianças ao invés de se adaptar a criança a assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem.

Nesse sentido é necessário priorizar que a Educação Inclusiva tem todo um aparato dentro da lei buscando por tanto valorizar esse aluno dentro do âmbito escolar fazendo com que ele não sofra nenhum tipo de desvalorização por consequência da sua condição de portador de deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1999.

BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RODRIGUES, R. GONÇALVES, J. C. **Procedimento de Metodologia Científica**. 7. ed. Lages: Papervest, 2014.

SILVA, A. C. **Ouvindo o silêncio: educação, linguagem e surdez**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

DIVERSIDADE: A INCLUSÃO VOLTADA PARA O APRIMORAMENTO CONTEMPORÂNEO

Ana Paula Lorenzetti Gusatti¹
Renato Rodrigues²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo abordar o tema inclusão, desde a Idade Antiga até os dias atuais, em que descreve a inclusão social e escolar, apontando uma maior relação do deficiente com a sociedade, de modo onde não existam diferenças, preconceitos, discriminações. As pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos e deveres de qualquer cidadão e precisam lutar por eles. Algumas leis já foram criadas para garantir uma vida mais digna e saudável a essas pessoas. Necessita-se instaurar dentro das escolas, medidas preventivas essenciais para a reestruturação do aluno em sua forma mais abrangente, evitando assim, as situações traumatizantes que os problemas de aprendizagem escolar causam em algumas crianças, que neste atual momento não são, ao menos, respeitadas.

Palavras-chaves: Sociedade. Inclusão. Deficiência. Criança. Leis.

ABSTRACT

This article aims to address the theme inclusion, from the Ancient Age to the present day, in describing the social and educational inclusion, pointing to a higher ratio of poor to society, so where there are no differences, prejudice, discrimination. People with disabilities have the same rights and duties of all citizens and need to fight for them. Some laws have been created to ensure a better life and healthy to them. Need to establish within schools, essential preventive measures for the restructuring of the student in its most comprehensive form, thus avoiding the traumatic situations that the problems of school learning cause in some children, which in this present time are not at least respected.

Key words: Society. Inclusion. Disabilities. Children. Laws

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia, 8ª fase A, disciplina de TCC II, do Centro Universitário Facvest – Unifacvest, 2015-2.

² Pedagogo, Psicopedagogo, Mestre m Sociologia Política (UFSC), Pró-reitor de Pesquisa e Extensão, Coordenador do Curso de Pedagogia UNIFACVEST, Editor da Revista Synthesis e Ensaios Pedagógicos UNIFACVEST, Professor Titular da Disciplina de Didática e Orientador do Projeto de Vivências: Didática Vivenciada no Cotidiano Escolar, Coordenador do Projeto Cidadão UNIFACVEST, Coordenador do Projeto Horta na Escola e na Comunidade, Coordenador e Organizador do Projeto Ação UNIFACVEST, Organizador Geral das AEC-Atividades extracurriculares Complementares/UNIFACVEST, Supervisor técnico dos certificados emitidos das AECs e Ações UNIFACVEST. Orientador dos pré-projetos de pesquisa dos cursos de pós-graduação, Professor da Disciplina de Gestão e Coordenação Educacional, de Sociologia Aplicada no Curso de Administração UNIFACVEST, Professor titular da Disciplina de Metodologia da Pesquisa I e II dos Cursos de pós-graduação “lato sensu” da FACVEST- UNIFACVEST.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Amiralian (1986) nas sociedades de cultura primitiva³, os povos eram nômades, sobrevivendo da caça e da pesca. Estavam sujeitos às intempéries e aos animais selvagens. Tudo isto dificultava a aceitação de pessoas que fugiam à rotina da tribo, pois, incapazes de ir à busca da caça e de sobreviver por si mesmos à agressividade da vida, essas pessoas mostravam-se dependentes da tribo. Por este motivo, eram abandonadas em ambientes agrestes e perigosos, o que inevitavelmente contribuía para sua morte. Embora, não se tenham registros declarados da existência de pessoas com deficiência nesta época, estes dados levantam a hipótese de tal ocorrência.

O contexto educacional que a sociedade atual oferece àqueles que apresentam alguma deficiência para se adaptar à expectativa da comunidade em que vivem é fruto de um processo histórico social que remonta à Idade Antiga. Em Esparta e Atenas crianças com deficiências física, sensorial e mental eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação e abandono. Tal prática era coerente com os ideais atléticos, de beleza e classistas que serviam de base à organização sócia cultural desses dois locais. Em Esparta eram lançados do alto dos rochedos e em Atenas eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos.

Aristóteles e Platão admitiam essa prática, coerente com a visão de equilíbrio demográfico, aristocrático e elitista, principalmente quando a pessoa com deficiência fosse dependente economicamente.

Na Europa, em geral, a atitude para com as pessoas com deficiência era a mesma, até a difusão do cristianismo. Entre os milagres de Cristo, aparece em grande número a cura de deficiências física, auditiva e visual. Um exemplo de influência dos ideais cristãos é a figura de Nicolau, Bispo de Myra, que nos anos 300 D.C. acolhia crianças e pessoas com deficiência abandonadas. (Amiralian, 1986)

Com o cristianismo para a igreja católica estas pessoas ganharam alma e, eliminá-las ou abandoná-las significava atentar contra os desígnios da divindade. Assim, ao longo da idade média são consideradas “filhos de Deus” (anjos retratados em pinturas da época possuíam características de síndrome de Down). Todavia, a igualdade de status moral ou teológico não correspondia à igualdade civil e de direitos. A pessoa com deficiência mental passa a ser acolhida caritativamente em conventos ou igrejas, ou, quando a deficiência não era acentuada, sobrevivia na família, escapando à exposição (prática do abandono à inanição ou servindo como palhaços ou atrações em circos).

Na época, Martinho Lutero defendia que pessoas com deficiência mental eram seres diabólicos que mereciam castigos para serem purificados.

No século XIII, surge a primeira instituição para pessoas com deficiência, precursora de atendimento sistemático. Era uma colônia agrícola, na Bélgica, que propunha o tratamento com base na alimentação, exercícios e ar puro para minimizar os efeitos da deficiência. (Amiralian, 1986).

No século XIV, surge a primeira legislação sobre os cuidados com a sobrevivência e com os bens das pessoas com deficiência mental (Da praerogativa regis, baixada por Eduardo II, da Inglaterra). O rei era responsável por esses cuidados e recebia a herança como pagamento. Nessa lei surge a distinção entre a pessoa com deficiência mental e com doença mental; a primeira, “loucura natural”, pessoas que sofriam de idio-

³ Cultura Primitiva são povos que viveram em momentos históricos nos quais a civilização ainda era pouco desenvolvida.

tia permanente e, a segunda, “lunática”, aquelas que sofriam de alterações psiquiátricas transitórias. O doente mental tinha direito aos cuidados sem perder os bens. A lei não deixou de marcar a diferença entre eles.

No século XVI, surgiram dois intelectuais: para Celso, médico e Cardano, filósofo. Para Celso, no seu livro “Sobre as doenças que privam o homem da razão”, foi o primeiro a considerar a deficiência mental um problema médico, digno de tratamento e complacência. Cardano, além de concordar que a deficiência era um problema médico, se preocupava com a educação das pessoas que apresentavam a deficiência.

Ainda neste século, novas leis definem a loucura e a idiotia como enfermidade ou produto de infortúnios naturais, com o objetivo de disciplinar a administração de bens e heranças dessas pessoas. Em Londres, em *Cerebri Anatome*, Thomas Willis apresenta uma postura organicista da deficiência mental, argumentando, cientificamente, como um produto de estrutura e eventos neurais. Essas explicações, contudo, não mudam de imediato a visão que a sociedade tem das pessoas com deficiência. Ainda prevalecem as atitudes religiosas.

No século XVII, John Locke revoluciona as doutrinas vigentes sobre a mente humana e suas funções. Ele definiu o recém-nascido e o idiota como “*tabula rasa*” (o comportamento como produto do ambiente, que possibilita as experiências) e via, então, a deficiência como a carência de experiências. Advogava que o ensino deveria suprir essa carência.

No século XVIII, Foderé escreveu o “Tratado do bócio e do cretinismo”. Nesse trabalho, o autor levanta a ideia da hereditariedade da deficiência, o fatalismo genético do cretinismo. Segundo ele, o cretinismo implica, sobretudo, na degradação intelectual que será maior ou menor, conforme o acometimento da doença.

Diferentes graus de retardo foram, então, associados a diferentes níveis de hereditariedade, justificando a segregação e a esterilização dos adultos afetados pelo bócio.

Contrariamente ao conceito levantado por Itard, que entendia a idiotia como insuficiência cultural, Pinel a considerava uma deficiência biológica. Este conceito fez com que recomendasse Victor ao asilo de Bicêtre, na França, por não acreditar na teoria de Itard. A discordância entre estes dois autores aponta um problema que persiste até hoje, o da avaliação, pois os fatores biológicos e ambientais podem estar presentes em um mesmo diagnóstico, o que, muitas vezes, dificulta a avaliação dos especialistas, impossibilitando-os de determinar com fidedignidade a origem da deficiência mental. A visão de Pinel sobre deficiência mental foi influenciada pelos estudos de Foderé.

A multiplicidade de deficiências⁴ é considerada como variação de um único processo patológico. Isto é, acreditava-se que todas as deficiências tinham uma única causa, mas que se expressavam em graus diferentes. Em 1875, eram classificados como: semicretinos, cretinos e cretinóides, do menos para o mais grave. Nesta época, o que governa o tratamento da deficiência mental é o dogma médico, pleno da ideia do fatalismo e da irrecuperabilidade da deficiência.

Esquirol, sob a influência de Pinel, avança sugerindo que o termo idiotia, que até então era sinônimo de cretinismo, deveria ser diferenciado deste último. Para ele, idiotia era resultado de carências infantis ou condições pré e perinatais problemáticas, enquanto o termo cretinismo deveria ser utilizado para os casos mais graves. A

⁴ Deficiência é o substantivo atribuído a toda a perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica.

definição de Esquiroi é importante porque a idiotia deixa de ser uma doença (ele a trata como estado) e o critério para avaliá-la é o rendimento educacional. Com isso, legítima o ingresso do pedagogo na área de estudo da deficiência mental, até então envolvido na educação da criança normal.

No mesmo século, Edouard Séguin, discípulo de Itard, criticava firmemente a abordagem médica da deficiência de Pinel, Esquiroi e outros. Foi ele quem primeiro sistematizou a metodologia da Educação Especial. Criticava a classe médica de não ter observado, tratado ou analisado a idiotia, e de ter falado muito sobre ela.

A história da Educação Especial no Brasil foi determinada, pelo menos até o final do século XIX, pelos costumes e informações vindas da Europa. O abandono de crianças com deficiências nas ruas, portas de conventos e igrejas era comum no século XVII, que acabavam sendo devoradas por cães ou acabavam morrendo de frio, fome ou sede. (Almeida, 1995).

2 INCLUSÕES E SUAS REFLEXÕES

Inclusão é a capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes. Entretanto, o modo com esta ideia vem evoluindo, tem se modificado ao longo da história, sendo considerada de diferentes maneiras, mas sempre relacionada a valores sociais, morais, éticos, filosóficos e religiosos. “A ideia de inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade” (Aranha, 2001, p.12).

Segundo Amiralian (1986), na Idade Antiga, o comportamento diferente era visto como consequência de forças sobrenaturais, havendo o predomínio de uma concepção demonológica da doença, especialmente da doença mental. As pessoas portadoras de deficiências eram pouco consideradas pela sociedade, os bebês com quadros mais evidentes eram abandonados para morrer de inanição ou para serem devorados por animais selvagens. Também nessa época, em função da valorização do aspecto físico, especialmente da força e da beleza, qualquer tipo de mutilação era inaceitável para os gregos, as diferenças não eram toleradas. Não se diferenciava a doença mental da deficiência mental, problema que lamentavelmente, encontra-se ainda nos dias atuais.

Na Idade Média, considerada a idade das trevas para a ciência, é intensificada a crença no sobrenatural, os portadores de deficiência eram considerados como resultado da união entre a mulher e o demônio.

Neste período, o homem era visto como um ser submetido a poderes invisíveis e as relações com o demônio e a prática da magia eram dogmas aceitos. Os cegos eram considerados videntes, profetas, adivinhos enquanto os psicóticos e epiléticos eram considerados como possuídos pelo demônio (Amiralian, 1986).

No final da Idade Média, por influência das organizações cristãs, surge um atendimento com caráter assistencial, as instituições foram criadas para as pessoas tidas como desprotegidas e infelizes. Ainda assim, pouca consideração era demonstrada para com os indivíduos, que de algum modo se diferenciavam dos padrões comuns de comportamento (Amiralian, 1986).

No Renascimento, com ênfase no conhecimento científico, era evidenciada a busca de soluções científicas para os problemas do homem. Tempo de grandes des-

cobertas no campo da medicina, biologia e da saúde, passou-se a estudar o deficiente de modo a procurar respostas para o seu problema (Amiralian, 1986). A pessoa excepcional, anteriormente vista como possuída passou a ser considerada como doente que precisava ser tratada em alguma instituição.

Aos poucos, a questão da deficiência foi saindo do âmbito da saúde, para o âmbito da educação.

No século XX, o conceito de deficiência é vinculado a uma concepção inatista e de estabilidade ao longo do tempo, com a origem das deficiências associada às causas orgânicas e o quadro de deficiência dificilmente modificado como afirma Aranha (2001, p.34).

No início do século XX, com a economia mudando do modelo agrícola para o modelo industrial, as escolas eram orientadas fundamentalmente para a criação de uma força de trabalho alfabetizada, e os alunos considerados excepcionais eram encarados como problema para o funcionamento das escolas. Então, pela impossibilidade de acesso às escolas comuns, são criadas as escolas especiais.

Em torno dos anos 40 e 50, considerava-se que as influências sociais e culturais podiam determinar um funcionamento intelectual mais deficiente. Havia a concepção de que a deficiência podia ser motivada pela ausência da estimulação adequada ou por processos de aprendizagem incorretos.

Já nas décadas de 60 e 70 há uma mudança na concepção de deficiência, não sendo vista como fenômeno autônomo do aluno, mas influenciada por fatores ambientais, que ao invés de intervir no sentido de favorecer a aprendizagem do aluno com características deficitárias, dá-se maior importância aos processos de aprendizagem e às dificuldades encontradas pelos alunos.

No período entre os anos 70 e 90, ganha força o movimento da integração de alunos deficientes em classes comuns. Mas é a partir da década de 80, com a luta pelos direitos das pessoas, ora denominada portadora de deficiência, que a prática de integração teve maior impulso.

A integração é vista como um processo mutante e dinâmico e tem como objetivo que todos os alunos fiquem juntos na mesma escola, em contato com colegas da mesma faixa etária para que favoreça o aluno com necessidades educacionais especiais para um melhor desenvolvimento e uma socialização mais completa e para os demais alunos um contato com metodologias mais individualizadas e atitudes de respeito e solidariedade. Para o sistema educacional como um todo, acredita-se que a integração amplia a competência profissional dos docentes, favorecendo-lhes o acesso a projetos educacionais mais complexos e uma maior provisão de recursos educacionais.

Contudo, começa a existir um questionamento, quanto a real contribuição da integração para a mudança social efetiva, em termos de atitudes, espaço físico e de práticas sociais. Com a integração, a preocupação é de preparar a criança para estar na escola, ajudando-a a adquirir as habilidades que ela precisa. Não há pressuposição de mudança na escola. Prepara-se a criança para estar na escola, como ela é (Aranha, 2001).

Em 1990, com a participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia e em 1994, com a Declaração de Salamanca, são lançadas as sementes para a construção de um novo tipo de sociedade, onde há inclusão para todos independentemente de seu talento ou necessidade especial.

O Programa Educação para Todos trata da garantia, para todos os cidadãos, do acesso à escolaridade, ao saber culturalmente construído, ao processo de produção e de difusão do conhecimento e, principalmente, à sua utilização na vivência da cidadania. O cumprimento de tais objetivos requer a existência de sistemas educacionais planejados e organizados para dar conta da diversidade dos alunos, de forma a poder oferecer, a cada um, respostas pedagógicas adequadas às suas peculiaridades individuais, às suas características e necessidades específicas.

“A Declaração de Salamanca, por sua vez, traz as recomendações referentes aos princípios, à política e à prática de reconhecimento e atenção às necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2000, p 9).

A Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2000, p.11) estabelece que a educação é dever da família e do Estado, e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O Estado deve garantir atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino e haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado (currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial).

O Ministério da Educação homologou, em 15 de agosto de 2001, a Resolução do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, que explicitou, com clareza, a opção do país pela construção de um sistema educacional inclusivo.

No esforço de obedecer às regulamentações, bem como no desejo de contribuir com a transformação da realidade, muitos já iniciaram ações para a construção de um sistema educacional inclusivo. Por outro lado, muitos têm verbalizado que a educação para todos é mais uma das loucuras lá de cima e imposta ao professor; mais uma decisão precipitada, que logo será abandonada, mas não sem antes judiar bastante do professor e dos alunos. (BRASIL, 2000, p.16).

Atualmente, vários segmentos sociais lutam por seus direitos de inclusão na sociedade como os negros, sem-terra, mulheres, idosos, crianças de rua e tantos outros excluídos. Eles ainda não conseguiram alcançar plenamente sua inclusão na sociedade, mas já tiveram um grande avanço na conquista de seus direitos.

A pessoa portadora de deficiência possui os mesmos direitos de qualquer outro cidadão. Entretanto, essas pessoas têm necessidades específicas, pela sua própria condição, que devem ser levadas em consideração sob a pena de permanecerem excluídas do convívio social. Felizmente existem pessoas, grupos, movimentos, organizações governamentais e não-governamentais que se preocupam com essas pessoas e lutam para que tenham assegurado seus direitos básicos.

Algumas leis foram criadas para garantir esses direitos. Mas, mesmo assim, percebe-se a exclusão⁴ das pessoas consideradas diferentes.

A inclusão educacional trata do direito à educação comum a todas as pessoas, sendo que esse direito deve ser exercido sempre que possível, junto a demais pessoas nas escolas regulares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 assegura o direito à educação profissional ao portador de deficiência. As instituições são obrigadas a oferecer matrícula ao portador de deficiência à sua capacidade de aproveitamento e não ao seu nível de escolaridade (MEC, 2001).

Como qualquer cidadão, o portador de deficiência tem direito à educação superior, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas, em todas suas modalidades, conforme o art.44 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e o art. 27 do Decreto 3298/99. Pela lei as instituições devem oferecer adaptações de acordo com as características dos portadores de deficiência (Brasil, 2000).

Caso esses direitos não sejam cumpridos, o deficiente deverá procurar a OAB e, ainda, representar junto ao Ministério Público Estadual ou Federal.

Na área da saúde também foram criadas leis para melhorar a vida do deficiente. Segundo a Lei Federal 8213 de dezembro de 1991, o Poder Público está obrigado a fornecer uma rede de serviços especializados em habilitação e reabilitação, bem como garantir o acesso aos estabelecimentos de saúde pública e privada. O portador de deficiência tem direito a atendimento domiciliar de saúde e a Lei Federal 7853/89, assegura o encaminhamento do portador com deficiência ao município mais próximo que contar com estrutura hospitalar adequada para o seu tratamento.

Os órgãos responsáveis pela saúde devem dispensar tratamento prioritário e adequado aos portadores de deficiência e também criar redes de serviços regionalizados, descentralizados e hierarquizados⁵, voltados para o atendimento à saúde e a reabilitação da pessoa portadora de deficiência, garantindo o direito aos medicamentos necessários para o seu tratamento.

O portador de deficiência tem direito ao trabalho. No que se refere aos concursos públicos, a Constituição Federativa do Brasil, prevê reserva de cargos e empregos públicos para as pessoas com deficiência e, nesse sentido a Lei Federal 8112 de 11 de dezembro de 1990, reserva um percentual dos cargos e empregos públicos para o portador de deficiência e define os critérios para sua admissão.

Em concursos públicos Federais (no âmbito da União Federal, ou seja, empresas públicas federais, sociedade de economia mista, autarquias federais, fundações públicas federais e a própria União Federal), até 20% das vagas são reservadas às pessoas portadoras de deficiência.

A pessoa com deficiência tem preferência sobre os demais, caso aprovado no concurso, independentemente de sua classificação e se acontecer de nenhum deficiente ser aprovado em um concurso, desconsideram-se as vagas reservadas para os portadores de deficiência.

No que se refere à empresa privada a Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1889, proíbe qualquer ato discriminatório no tocante do salário ou critério de admissão do empregado em virtude de portar deficiência. A lei de 8213/91 prevê que qualquer empresa com cem ou mais funcionários está obrigada a preencher de dois por cento a cinco por cento, dos seus cargos com deficitários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência habilitadas.

A quota de reserva de empregos não se destina a qualquer deficiente, mas àqueles que estejam habilitados ou reabilitados, ou seja, que tenham condições efetivas de exercer determinados cargos. É preciso, apresentar nível suficiente de desenvolvimento profissional para ingresso e reingresso no mercado de trabalho e participação na

vida comunitária.

Pode-se definir habilitação e reabilitação como um processo que permite a pessoa com deficiência adquirir desenvolvimento profissional suficiente para o reingresso no mercado de trabalho.

A pessoa portadora de deficiência que comprove não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, cuja renda mensal per capita seja inferior a $\frac{1}{4}$ do salário mínimo, tem direito a um salário mínimo mensal, e deve comprovar ser incapacitada para a vida independente e para o trabalho, através do laudo expedido por serviço pela equipe multiprofissional do SUS ou do INSS.

O deficiente deve ter atendimento especial nas repartições públicas, nos hotéis, restaurantes, lanchonetes, bares e similares.

Assim como os idosos, as gestantes, as lactantes e as pessoas acompanhadas por crianças de colo, os portadores de deficiência terão atendimento prioritário em repartições públicas e empresas concessionário de serviços públicos, agências e postos bancários, através de serviços individualizados que assegurem o tratamento diferenciado e atendimento imediato.

Os portadores de deficiência, não precisam pagar o IPI, Imposto sobre Produtos Industrializados, na compra de automóveis a Lei Federal determina que são isentos de pagamento desses impostos.

Os automóveis adquiridos por portadores de deficiência física que não possam dirigir automóveis comuns, deficiência visual, mental severa ou profunda, ou autistas, direta ou por intermédio de seu representante legal, o deficiente pode eleger outra pessoa como condutora, porém a crítica recai na ausência de previsão da extensão desses benefícios também para os deficientes auditivos.

Felizmente, é possível notar a preocupação dos governantes para com a melhoria de vida dessas pessoas, mas muito ainda tem que ser feito para que realmente ocorra a inclusão na sociedade.

A inclusão não é uma ameaça, nem mesmo uma mera questão de terminologia. Ela é uma expressão linguística e física de um processo histórico que não se iniciou e nem terminará hoje.

Na verdade, a inclusão não tem fim, se entendida dentro deste enfoque dinâmico, processual e sistêmico de que trata este artigo. Até porque, na medida em que o mundo se move em seu curso histórico e as regras e convenções vão sendo revistas e modificadas, novos tipos de excluídos poderão sempre aparecer.

Cabe, portanto, aos que possuem consciência a este respeito, manter este estado constante de vigília, para que a luta por um mundo cada vez mais justo e democrático jamais esmoreça.

O valor da integração educacional e social do portador de necessidades especiais e a sua capacidade em produzir inúmeros benefícios para a sociedade, ou seja, o indivíduo é portador de uma necessidade especial, mas isso não quer dizer que ele ou ela é deficiente em todos os sentidos que possui. (AMIRALIAN, 1986, p.1).

A falta de informação e o preconceito podem gerar no mundo e no ser humano uma grande quantidade de pessoas com deficiências físicas, culturais e sociais que colocam obstáculos nas suas vidas, mesmo quando não apresentam nenhuma deficiência

específica.

A deficiência, como tudo que afeta a vida da pessoa causando danos na sua locomoção, na coordenação de movimento, na fala, na compreensão de informações, na orientação e execução de atividades comuns e no contato com outras pessoas no seu dia a dia fazendo-a limitar-se em um pequeno contexto da vida.

A palavra Deficiência evoca ausência, anomalia ou insuficiência de um órgão, de uma função fisiológico, intelectual ou até social. O termo vem do latim *tardio* deficiência e significa falta, enfraquecimento, abandono.

Alguns confundem a deficiência com o seu portador ou com o deficiente. Quando a deficiência é assimilada à pessoa, esse termo pode ser usado de forma discriminatória e injusta. Saber distinguir e ver a pessoa na deficiência e não a pessoa como um deficiente.

A noção de deficiência ainda é confundida com a de incapacidade em comparação ao que se considera parâmetro normal de um ser humano.

O meio ambiente e o contexto cultural e socioeconômico incapacitam. A incapacidade é a perda ou a limitação das oportunidades de participar da vida em igualdade de condições com os demais.

As pessoas com deficiência não constituem um grupo homogêneo, e sim uma realidade complexa e muito presente em todas as sociedades.

Desde a concepção do nascimento a deficiência já é vista como um sinal de vergonha ou medo da sociedade, sentido pela própria família, porque é a sociedade que dita a moda ou o padrão do ser humano naturalmente.

Percebe-se que a sociedade ainda não está pronta para o surgimento de um ser deficiente, pois falta informação e muitas vezes a própria família se anula, não apresentando seu filho deficiente para a sociedade, ou seja, o preconceito está na própria família, sendo assim fica difícil à sociedade tratá-lo diferente.

Todos têm o direito à vida, à educação, à saúde, à participação sociocultural e muitos outros direitos básicos para com o cidadão. Basta tornar o mundo um pouco mais favorável e acomodável para o ser humano com deficiência, assim como com os demais e até com nós mesmos.

Percebe-se que a sociedade ainda não está pronta para o surgimento de um ser deficiente, pois falta informação e muitas vezes a própria família se anula, não apresentando seu filho deficiente para a sociedade, ou seja, o preconceito está na própria família, sendo assim fica difícil à sociedade tratá-lo diferente. Todos têm o direito à vida, à educação, à saúde, à participação sociocultural e muitos outros direitos básicos para com o cidadão. Basta tornarmos o mundo um pouco mais favorável e acomodável para o ser humano com deficiência, assim como com os demais e até com nós mesmos.

A inclusão não atende apenas as crianças com deficiência, mas também as excluídas ou discriminadas. Quantas vezes na sua sala de aula, ao organizar trabalhos em grupo, a menina gordinha ou o garoto negro foram isolados pelos colegas? E na aula de Educação Física quantos foram ignorados por não serem jogadores exímios? A discriminação não ocorre apenas entre os estudantes.

Esse padrão só gera sofrimento, pois cada criança tenta atender às expectativas de uma escola que não valoriza seu potencial,

A sociedade aberta às diferenças é aquela em que todos se sentem respeitados e reconhecidos nas suas diferenças. O pluralismo respeita as diferenças e se constitui

como eixo central de um processo democrático. Saber respeitar as diferenças talvez seja a tarefa mais difícil da sociedade contemporânea, pois a mesma sociedade é que homogeneiza a partir da construção de modelos pré-estabelecidos.

Sendo assim, Stainback (1999, p.21) afirma que “a sociedade para todos conscientes da diversidade da raça humana, estaria estruturada para atender às necessidades de cada cidadão, das maiorias às minorias, dos privilegiados ao marginalizados”.

Muitas minorias, porém, renunciam ao princípio de igualdade da lei e de igual acesso às funções públicas, recorrendo ao sistema de “discriminação positiva”, também chamado de “discriminação ao inverso”.

É a lógica do auto representação, segundo a qual toda a diferença (sexo, etnia, língua, idade, religião) deve valer enquanto tal, sem recurso ao princípio organizado de uma representação gera/ [...] seria um mundo no qual a diferença se auto representaria e, neste auto – representar se contribuiria para fazer desaparecer a necessidade “moderna” de uma representação dos cidadãos concebidos como entidades genéricas e abstratas e, por consequência, como povo ou nação dotada de uma vontade geral. (STAINBACK, 1999, p. 311).

A discriminação positiva surge como uma perspectiva paralela à da inclusão e se configura como uma possibilidade de atender às necessidades de grupos minoritários, os quais se organizam e baseiam a defesa do direito de igualdade na busca de leis e ações que atendam somente aos seus direitos e interesses, tendo como foco único suas necessidades individuais. Objetivando, desta forma, receber respostas, serviços e atendimentos que partam não da aceitação dos mesmos grupos em sociedade, mas da categorização que se estabelece a partir de suas características de classe social, crença, etnia, deficiência etc.

Nenhuma diferença pode ser verdadeiramente interpelada e eficientemente mobilizada sem contribuir para a representação de um todo que necessariamente abstrai de outras diferenças, as quais, por sua vez e em outro momento histórico, também podem vir a pretender ter o direito de se mobilizar e se auto colocar na cena política com sua incomensurável especificidade.

O objetivo de terem direitos e anseios atendidos devem partir da necessidade de se viver em sociedade, uma vez que essa convivência deve garantir a todos a liberdade de expressão, possibilitando o direito de viver como cidadãos.

Pensar no poder das minorias pelo viés ideológico da discriminação positiva, pode se transformar em um equívoco, pois possibilitaria à humanidade criar uma quantidade enorme de categorias e hierarquias com benefícios questionáveis para todos. De fato, a discriminação positiva provoca a autodefesa de pessoas e grupos e não avaliza o desejável, ou seja, a inclusão em uma sociedade para todos, que gera, cria e propicia a possibilidade de todos terem os seus direitos respeitados.

Ao refletir sobre a questão da igualdade de oportunidades, não podemos esquecer de que vivemos mais do que nunca, em um mundo capitalista, onde a produção, sob todos os aspectos, é valorizada e cobrada pela sociedade.

A livre concorrência apregoada nos dias atuais tende a acentuar esta ideologia em que sobrevivem somente os “eficientes” e os dotados de grande habilidade e conhecimento. Como, então, incluir no mundo do mercado e da qualidade o respeito à diversidade e o conceito de diferença nos mais diversos âmbitos sociais?

[...] a primeira preconiza uma oportunidade igual e justa para todos e postula que os termos da competição para o avanço social devem ser fundamentados unicamente no talento do indivíduo. Assim nenhuma pessoa é colocada em desvantagem em virtude de seu sexo, raça, religião e de seus antecedentes sociais. No entanto a aplicação dessa concepção deixaria lugar a uma sociedade que apresenta desigualdades sociais, econômicas e políticas consideráveis e se preocupa unicamente em regulamentar a competição. (STAINBACK, 1999, p.210).

A segunda posição busca o direito a oportunidades iguais e igualitárias para todos e se fundamenta em um princípio mais coerente com uma sociedade aberta às diferenças, que busca o reconhecimento e a valorização do indivíduo através da aceitação da diversidade humana, uma vez que tal princípio supõe que:

Cada pessoa deve ter a oportunidade real de desenvolver suas capacidades particulares de um modo satisfatório. É o princípio a partir do qual cada um se vê reconhecido do direito de se beneficiar das fontes necessárias para o seu desenvolvimento. (Aranha, 2001, p. 45)

Baseados na ideia de uma sociedade plural, que respeita e valoriza as diferenças e no direito a oportunidades iguais e igualitárias para todos, é que podemos pensar em uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Devemos reconhecer as pessoas, lembrando que são seres singulares (únicos) e ao mesmo tempo sociais. No entanto, garantir de forma contundente e abrangente a concretização deste modelo de sociedade, que propicia oportunidades iguais e igualitárias para todos, não é e nem será tarefa fácil. A busca incessante dessa sociedade garantirá aos seres humanos serem aceitos independentemente de suas capacidades ou realizações, dando-lhes, assim, o direito à dignidade.

Os direitos sociais e individuais das minorias não são garantidos simplesmente pela obrigatoriedade das leis ou pela pressão desses grupos, mas pela compreensão de que a sociedade é plural e de que a diversidade deve ser respeitada e, sobretudo, compreendida como fonte de riqueza no processo de construção de uma sociedade mais justa.

Portanto, nos dias atuais, é marcante a busca pela valorização e aceitação das diferenças e da diversidade, o que faz com que o caminho para uma sociedade inclusiva possa ser vislumbrado não mais como uma simples utopia, como alerta as pessoas com pensamento contrário ao modelo de sociedade para todos, mas sim como uma possibilidade real.

O processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no quais as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade busca, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (STAINBACK, 1999, p.200).

Essa possibilidade vem se concretizando a cada dia e a cada ação e atitude de respeito, solidariedade, amizade para com as pessoas que, por um motivo qualquer, não se mostraram eficientes para os padrões de normalidade impostos.

3 CONCLUSÃO

Sabe-se que é necessária uma sociedade mais inclusiva que assuma os objetivos da educação com relevância e desperte no aluno o desejo de desenvolver sua auto-estima. A escola deve fazer intervenções e oferecer desafios adequados ao aluno deficiente, além de valorizar suas habilidades, trabalhar sua potencialidade intelectual, reduzir as limitações provocadas pela deficiência, apoiar a inserção familiar, escolar e social, bem como prepará-lo para uma adequada formação profissional, almejando seu desenvolvimento integral.

A integração não é só do portador de deficiência, mas de todas as crianças da escola. Ela tem duas mãos, e não apenas o sentido de adaptação dos alunos com necessidades especiais. (STAINBACK, 1999, p. 365).

Os paradigmas relativos ao processo de inclusão implantado por outros países estão sendo atualmente avaliados a fim de serem identificados os sucessos e insucessos. Enquanto isso, no Brasil, essa política de integração se manifesta de forma inconsistente, deixando de lado uma reflexão que solidifique os ditames expressos no documento denominado.

É notórias a dissociação entre os discursos oficiais e as recomendações que favorecem o entendimento da eficiência e da prática pedagógica para que a integração se efetive. Entre elas podemos citar: o número excessivo de alunos nas salas de aula, as dificuldades de aprendizagem, a questão dos procedimentos da avaliação e encaminhamento para as escolas e classes especiais, a descontinuidade dos programas, as mudanças de governo acompanhado da ausência de vontade política, os baixos salários, as salas de aula sem condições de trabalho, a desinformação, despreparo e a não-capacitação dos recursos humanos, principalmente, nos programas curriculares dos cursos Magistério e Superior.

Tendo como pressuposto que a integração está estritamente vinculada à interação, e que esta favorece o convívio da pessoa com necessidades especiais com seus pares não deficientes nos diversos segmentos de sua comunidade. É preciso fazer valer seus direitos e a efetivação de práticas que contribuam e possibilitem a sua participação no ambiente de sua cultura.

Diante de tais considerações, pode-se entender que o princípio de normalização diz respeito a um encaminhamento seletivo do aluno com necessidades especiais na sala do ensino regular. Em consequência desse processo, o professor da sala de ensino regular não recebe apoio pedagógico do professor da área de educação especial, e o aluno, por sua vez deverá demonstrar que é capaz de frequentar a classe de ensino regular.

Acredita-se que a Escola Inclusiva cumprirá sua missão quando os princípios, políticas e ações corresponderem aos critérios que a norteiam e fundamentarem um sistema de ensino que possa abranger todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. **Temas em educação especial**. São Paulo, ed. UFSCAR, 1995.

AMIRALIAN, M. L. **Psicologia do excepcional: Temas Básicos de Psicologia**. São Paulo: EPU, 1986.

ARANHA, M. S. F. **Inclusão Social e Municipalização**. In Novas Diretrizes da Educação Especial. Governo do Estado de São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação básica**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

RODRIGUES, R. GONÇALVES, J. C. **Procedimento de Metodologia Científica**. 7. ed. Lages: Papervest, 2014.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

STAINBACK, S. STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. 1. ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999.

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Jéssica Silveira Souza¹
Renato Rodrigues²

RESUMO

Este estudo aborda a Educação Especial e o conceito de educação inclusiva e ampliando, nessa nova concepção, a dimensão da educação especial, de modo a que esta não se restrinja apenas a pessoa com deficiência, mas atenda, também, aqueles que, por qualquer motivo, tenham sido privados da aprendizagem escolar. A questão central deste trabalho é demonstrar para os profissionais da educação como a inclusão está acontecendo em nossas escolas e principalmente como está refletindo na sociedade. A Educação deve assumir a função social, cultural e política, garantindo e promovendo a oportunidade de convívio com a diversidade e singularidade de todos na comunidade de forma aberta, flexível e acolhedora.

Palavras-chave: Educação Especial, Professor, Conhecimento.

ABSTRACT

This study addresses the Special Education and the concept of inclusive education and expanding , this new design , the size of special education, so that this does not only restrict the disabled person , but meets also those who , for whatever reason , have been deprived of school learning . The central issue of this paper is to demonstrate for education professionals as the inclusion is happening in our schools and especially as it is reflected in society. Education must take the social, cultural and political , ensuring and promoting conviviality opportunity with the diversity and uniqueness of everyone in the community of open , flexible and warmly .

Key-words: Special Education , Teacher, Knowledge.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia, do Centro Universitário UNIFACVEST.

² Pedagogo, Psicopedagogo, Mestre em Sociologia Política (UFSC), Coordenador do Curso de Pedagogia, Pró-reitor de Pesquisa e Extensão, Editor da Revista Synthesis, Professor da Disciplina de Didática e Orientador do Projeto de Vivências: Didática Vivenciada no Cotidiano Escolar.

1 INTRODUÇÃO

Através deste estudo pretende-se desenvolver uma reflexão em torno da inclusão dos alunos especiais, promovendo discussões a respeito dos caminhos existentes e das possibilidades de integrá-la no contexto escolar, familiar e social, possibilitando a aprendizagem e apropriação do conhecimento.

Sabemos que o professor não é o único responsável pela educação de um aluno, seja ele com necessidades especiais ou não. O que se pretende refletir aqui, é que cada um tem que se doar e buscar alternativas, ou seja, subsídios para uma educação de qualidade.

As pessoas com deficiência têm direito a uma educação de qualidade e inclusiva. As duas coisas não são e não podem ser consideradas excludentes. Esse é um direito intransferível de todas as crianças e ninguém pode negar isso a elas. A Sociedade para Todos está em processo de construção.

Entendemos que esse processo será possível através de uma avaliação constante de nossas práticas, onde a ação transformadora é decisiva no processo de uma cultura inclusiva.

É essa prática inclusiva que pretende levar os alunos à “autonomia” e os professores a busca pelo conhecimento e constante e aperfeiçoamento.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO

A historicidade da inclusão evidencia que esta atravessou diferentes fases em diversas épocas e culturas. A Idade Antiga, na Grécia e em Roma, é considerada por Correia (1999), como um período acentuado de exclusão social porque as crianças que apresentavam malformação não tinham chance de convivência social, pois eram abandonadas pelas famílias ou simplesmente eliminadas. Na idade média, nos países europeus, as pessoas com deficiência ainda foram colocadas à margem do convívio social por serem rotuladas como inválidas e também por questões sobrenaturais, sendo assim, perseguidas e mortas. Por isso, muitos pais que tinham filhos deficientes preferiam escondê-los e privá-los da vida comunitária e social. A idéia de promover, precocemente aos filhos intervenções diversas em ambientes diferenciados não era uma prática comum.

Nesse contexto, a pessoa diferente, com limitações funcionais e necessidades diferenciadas, era praticamente exterminada por meio do abandono, o que não representava um problema de natureza ética ou moral. A Bíblia traz referências ao cego, ao manco e ao leproso - a maioria dos quais sendo pedintes ou rejeitados pela comunidade, seja pelo medo de doença, seja porque se pensava que eram amaldiçoados pelos deuses. Kanner (1964) relatou que a única ocupação para os retardados mentais encontrada na literatura antiga é a de bobo ou de palhaço, para a diversão dos senhores e de seus hóspedes (p. 5).

No século XIII começaram a surgir instituições para abrigarem deficientes mentais, e as primeiras legislações sobre os cuidados a tomar com a sobrevivência e, sobretudo, com os bens dos deficientes mentais, como os constantes do De Prerrogativa Regis baixado por Eduardo II da Inglaterra (Dickerson, 1981, em Pessotti, 1984).

A educação, nessa época, tinha duas vertentes de objetivos: uma, de natureza religiosa, visava formar elementos para o clero. Outra, caracterizada por objetivos específicos diferenciados, dependendo do local e dos valores assumidos pela sociedade, variando de formação para a guerra, até a formação para as artes.

Era de se esperar que, nesse processo, a situação melhorasse para as pessoas com deficiência. Entretanto, a rigidez ética carregada da noção de culpa e responsabilidade pessoal conduziu a uma marcada intolerância, cuja explicação última reside na visão pessimista do homem, entendido como uma besta demoníaca, quando lhe venha a faltar a razão ou a ajuda divina. É o que Pintner (1933) chamou de época dos açoites e das algemas' na história da deficiência mental.

O homem é o próprio mal, quando lhe falece a razão ou lhe falte a graça celeste a iluminar-lhe o intelecto: assim, dementes e amentes são, em essência, seres diabólicos." (Pessotti, 1984, p. 12).

Assim, constata-se que, conquanto na Antigüidade a pessoa diferente não era sequer considerada ser humano, no período medieval, a concepção de deficiência passou a ser Metafísica, de natureza religiosa, sendo a pessoa com deficiência considerada ora demoníaca, ora possuída pelo demônio, ora expiador de culpas alheias, ou um aplacador da cólera divina a receber, em lugar da aldeia, a vingança celeste, como um pára-raios... (Pessotti, 1984, p.5-6).

O século XVII foi palco de novos avanços no conhecimento produzido na área da Medicina, o que fortaleceu a tese da organicidade, e ampliou a compreensão da deficiência como processo natural. Segundo Pessotti (1984), John Locke propôs, em sua obra *Essay Concerning Human Understanding* (1690), que o homem, ao nascer, é uma tábula rasa, ou seja, um ser absolutamente vazio de informações e de experiências. Segundo o autor, sua mente vai se preenchendo com a experiência, fundamento de todo o saber.

No Brasil, por volta do fim do século XVIII, conforme Jannuzzi (2004), o atendimento se restringia a dar-lhes alimentação e abrigo nas Santas Casas, e alguns até recebiam instrução juntamente com as crianças ditas normais. A orientação da parte pedagógica das escolas e da formação de professores, principalmente no início do século XX, foi configurada pela concepção médico-pedagógica, mais centrada nas causas biológicas da deficiência. Com o avanço da psicologia, a inclusão de teorias de aprendizagem influencia a educação, configurando a concepção psicopedagógica, que ressalta a importância da escola e dá ênfase aos métodos e as técnicas de ensino. Por volta da década de 1990 e início do século XXI, avançam os estudos em educação especial no Brasil, intensificados pela abertura desde 1970 de cursos de pós-graduação em educação e de ações governamentais específicas à Educação Especial. Oliveira (2004) afirma que, no Brasil, a educação inclusiva está presente como política educacional no documento Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994).

A história da organização da sociedade humana é sinalizada por um processo contínuo de criação e recriação de categorização das pessoas. Esse processo, por se tratar de atividades humanas, indica, implícita ou explicitamente, intenções. Tendo em conta os fatores econômicos, sociais, culturais e históricos, o ser humano constrói sua identidade nas relações que estabelece consigo mesmo e com outros seres, ao mesmo tempo que transforma a sociedade e por ela é transformado. Registremos a influência das transformações sociais ocorridas no final do século XIX e começo do século XX,

as quais foram decorrentes da Revolução Industrial, quando aparece o interesse pela educação nos países desenvolvidos.

Esse interesse provocou o início do atendimento aos deficientes mentais, bem como o aparecimento do modelo educacional destinado a um movimento de exclusão escolar e social. Nesse processo, podemos citar, em 1905, Binet e Simon, que criaram a Escala Métrica de Inteligência. Trata-se de um instrumento que marca até hoje as diferentes concepções da intervenção educacional e que vem trazendo para milhares de alunos com necessidades educacionais especiais o rótulo de deficientes mentais – o que os tem excluído da ciranda social e escolar.

Observemos que a sociedade possui uma visão de homem padronizada e classifica as pessoas de acordo com essa visão. Elegemos um padrão de normalidade e nos esquecemos de que a sociedade se compõe de homens diversos, que ela se constitui na diversidade, assumindo de um outro modo as diferenças.

Os grupos sociais humanos definem padrões normais ou estigmatizados. Assim, uma pessoa é considerada normal quando atende aos padrões que previamente são estabelecidos. A transgressão desses padrões caracteriza o estigmatizado, que, por sua vez, expressa desvantagem e descrédito diante de oportunidades concernentes aos padrões de qualidade, de acordo com o estágio mais avançado das criações humanas. O estigma se interpõe, atualmente, em todas as relações, como um constructo social que é internalizado pela maioria das pessoas como “coisa anormal”. Nesse enfoque, podemos entender a análise

Por definição é claro, acreditamos que alguém com estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminação, através das quais efetivamente e, muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria de estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo, racionalizando algumas vezes uma animosidade, baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. (Goffman 1988, p.15)

Dentre os estigmas construídos historicamente, que ainda permanecem muito fortes na sociedade atual, destacamos aquele que considera a pessoa com necessidades educacionais especiais (e que tem direito à educação) uma vítima de modelos segregados, superados e marcados pela desigualdade de valor entre as pessoas.

A deficiência é tão antiga quanto à humanidade. Ao longo dos tempos, desde a pré-história até hoje, as pessoas sempre tiveram que decidir qual atitude adotar em relação aos membros mais vulneráveis da comunidade que precisavam de ajuda para obter alimento, abrigo e segurança, como as crianças, os velhos e as pessoas com deficiência. Quando pensamos em quem são as pessoas com deficiência, imediatamente pensamos naquilo que as tornam diferentes das demais, isto é, obviamente, a própria deficiência. É, portanto, a partir do conceito que a deficiência tem para nós que vamos nos posicionar frente às pessoas com deficiência. Se você considerar a deficiência como uma desgraça, provavelmente vai sentir pena de uma pessoa com deficiência. Mas, você pode pensar diferente se considerar a deficiência como uma característica como outra qualquer e considerar que as dificuldades que ela enfrenta são os resultados do ambiente despreparado para recebê-la.

Direcionando a Integração versus Inclusão, temos até os anos setenta do sécu-

lo passado, a escola seguia o modelo da Integração, ou seja, aceitava somente os alunos que tivessem condições de acompanhar os métodos de ensino e o ritmo de aprendizagem da maioria dos alunos. Considerava-se que a deficiência era um problema que estava na pessoa e, portanto, era a pessoa que precisava ser modificada (habilitada, reabilitada, educada) para tornar-se apta a satisfazer os padrões aceitos no meio social (família, escola, emprego, ambiente). Quem não estivesse pronto para ingressar imediatamente na escola, precisava ser “preparado”, por uma classe especial ou Escola Especial, até ser considerado aceitável.

A partir dos anos oitenta, esse modelo começou a ser questionado. Já nos anos noventa, estava consolidado o novo conceito proposto: o da Inclusão. Por esse modelo, a deficiência não é um problema da pessoa, mas, sim, o resultado da incapacidade da sociedade em atender às necessidades dessa mesma pessoa. Portanto, pelo modelo da inclusão, é a sociedade (escolas, empresas, programas, serviços, ambientes físicos etc.) que precisa se tornar capaz de acolher todas as pessoas. Há ainda muitos discursos referentes a falácias que a Educação Inclusiva é uma ilusão e que ela nunca vai funcionar, ou que uma boa classe especial ou Escola Especial é melhor para as pessoas com deficiência do que uma Escola Inclusiva ruim; esse é um falso dilema.

Nos anos noventa os empreendimentos de inclusão escolar dos alunos com NEE emanaram em consequência de transformações paradigmáticas no panorama mundial da educação especial. Beyer (2003) destaca a conferência mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em 1994, mais conhecidas como Declaração de Salamanca, realizada na Espanha, em colaboração com a UNESCO. Nesta conferência, firmaram-se diretrizes para ação em níveis regional, nacional e internacional com intuito de que ocorram de forma cooperativa, para o melhor desenvolvimento da inclusão.

A Constituição Brasileira de 1988 assegurou a todas as crianças brasileiras o direito de “ser”, sendo diferentes nas escolas, tendo como princípios de ensino a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art.206, inciso I). A Declaração de Salamanca, determinou, em 1994:

[...] “todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Deveriam incluir todas as crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua que trabalham, crianças de origem remota de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas, ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves.”.

A Educação Inclusiva, não pode nem deve ser definida como um movimento passageiro ou como um modismo. A criança com necessidades especiais tem o direito de estar na escola (como já é assegurado em lei), tem direito de brincar e ser feliz, independente de suas limitações físicas ou intelectuais.

Em nível mundial, ocorreu também em 1994, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, envolvendo mais de trezentos representantes de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais. Neste evento foi aprovada a Declaração de Salamanca, de Princípios, Políticas e Práticas das Necessidades Educativas Especiais e uma Linha de Ação,

documento que tem influenciado a discussão e as ações em nosso país, no que se refere ao tema.

Em seu segundo item, a Declaração de Salamanca (1994, p. 10) defende que toda criança tem direito à educação e ao acesso aos conhecimentos, ou seja, defende o princípio da educação integrada. Porém, a respeito da matrícula, condição básica para a efetivação da educação integrada, propõe que “o princípio da educação integrada permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convenientes para o contrário”.

Desse documento, ressaltamos alguns trechos que criam as justificativas para as linhas de propostas que são apresentadas neste texto: “todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a ela deva ser dada a oportunidade de obter e manter nível aceitável de conhecimento”; “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios”; “os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades”; “as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades”; “adotar com força de lei ou como política, o princípio da educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário”; “[...] toda pessoa com deficiência tem o direito de manifestar seus desejos quanto a sua educação, na medida de sua capacidade de estar certa disso.

“Os pais têm o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação que melhor se ajuste às necessidades, circunstâncias e aspirações de seus filhos” [nesse aspecto último, por acréscimo nosso, os pais não podem incorrer em lesão ao direito subjetivo à educação obrigatória, garantido no texto constitucional]; “as políticas educacionais deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações”.

O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos [...]”; “[...] que todas as crianças, sempre que possível, possam aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças... as crianças com necessidades educacionais especiais devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz”; “o corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais”; “as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo”; e “A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns, exige que a escola regular se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem, a todos os alunos, especialmente àqueles portadores de deficiências”.

Os destaques relacionados à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996), podem estar demonstrando uma maior preocupação com a educação inclusiva.

– Do direito à educação e do dever de educar, consta no art. 4 – “o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de: [...] item III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O documento afirma o atendimento educacional desta parcela da população como dever de Estado, a educação escolar pública, gratuita e preferencialmente na rede regular.

Dos níveis e das modalidades de educação e ensino, encontramos no capítulo V – Da educação Especial, da qual vamos destacar 3 artigos.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo Único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Esses dispositivos legais e político-filosóficos possibilitam estabelecer o horizonte das políticas educacionais, de modo que se assegure a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no processo educativo

Apesar desses inúmeros avanços no âmbito legal, sabemos que atualmente a democratização da escolarização aos sujeitos considerados portadores de deficiência se dá muito mais no nível do discurso do que na prática. Na vida cotidiana das escolas, são poucos os sujeitos considerados portadores de deficiência que ocupam vagas no Ensino

Regular, embora também sejam poucos os dados oficiais disponíveis.

Nesse sentido, tais dispositivos devem converter-se em um compromisso ético-político de todos, nas diferentes esferas de poder, e em responsabilidades bem definidas para sua operacionalização na realidade escolar.

Buscando um respaldo nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), expomos, no âmbito político, técnico-científico e pedagógico o que os sistemas escolares deverão assegurar:

No âmbito Político: matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns e elaboração de projetos pedagógicos que se orientem pela política de inclusão.

No âmbito Técnico-científico: Professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais são aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para: perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos; flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo; e atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial.

Professores especializados em Educação Especial são aqueles que desenvolveram competências para identificar as Necessidades Educacionais Especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras, e que possam comprovar: a) formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; e b) complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

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

No âmbito Pedagógico: organização de projeto pedagógico e flexibilização curricular; formação no âmbito da própria escola, de uma equipe de avaliação que conte com a participação de todos os profissionais que acompanhem o aluno; e equipe multiprofissional. Criação dos serviços de apoio pedagógico especializado para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

2.1 Inclusão e Educação Especial

A primeira polêmica que se instala no âmbito da escola em decorrência das políticas de inclusão diz respeito a uma possível distorção do conceito ampliado de educação especial e do que se entende por integração no ensino regular. É verdade que já avançamos o suficiente na concepção humanista de educação, na compreensão dos processos de aprendizagem e na visão de cidadania, para não mais aceitar a segregação a que, historicamente, foram submetidos os portadores de deficiência. No entanto, como alerta Stainback (1999).

A inclusão não é, nem se deve tornar, uma maneira conveniente de justificar cortes orçamentários que possam pôr em risco a provisão de serviços essenciais. A inclusão genuína não significa a inserção de alunos com deficiência em classes de ensino regular sem apoio para professores e alunos” (Stainback, 1999, p. 30).

Todavia, ante as precárias condições que têm sido oferecidas nas escolas públicas para minimizar o problema da exclusão daqueles que, mesmo sem ter sido caracterizado como especial, não têm acesso ao conhecimento curricular, instalam-se dúvidas acerca das condições efetivas de inclusão e aprendizagem dos alunos com deficiência.

Soma-se ao histórico de exclusão, nas escolas públicas brasileiras, a tradição conservadora que ainda persiste na organização curricular e que, muitas vezes, as faz resistentes às inovações pedagógicas. Nessa perspectiva, o grupo de pesquisadores perguntava-se: O novo conceito de educação inclusiva não poderá provocar um esvaziamento da educação especial e a perda de espaços institucionalizados para o atendimento dos portadores de deficiência, ampliando o risco de exclusão? Que significados os cursos de formação de professores vêm construindo acerca da deficiência? E, nessa perspectiva, de que modo propostas de currículo inclusivo estão sendo incorporadas pela escola e pelos educadores em sua dimensão teórica e prática? É possível que as escolas, fazendo uso da autonomia que a atual legislação lhes concede, proponham e desenvolvam projetos de educação inclusiva se ainda persiste uma visão objetivista de currículo?

Frente a essas questões, o grupo de pesquisa, desenvolvendo projetos particulares e na discussão coletiva, buscou o entendimento das políticas públicas de educação voltadas para a questão da inclusão, inferindo sobre as reais condições de sua implantação no currículo em desenvolvimento nas escolas.

Entendemos que, a partir de uma ética que vai além da mera tolerância ou do cumprimento de obrigações legais, as atuais políticas de inclusão pretendem que o currículo escolar reorganize-se para atender as diferenças e as necessidades especiais dos educandos invertendo, assim, a lógica que tradicionalmente procurou “integrar” o aluno nas estruturas existentes e adequá-lo a um padrão de “normalidade” considerado natural e legítimo. Uma proposta dessa ordem implica em conceber o currículo escolar numa dimensão também ampliada, considerando a complexa teia de relações sociais, políticas, econômicas e, também, subjetivas que devem fundamentar as questões pedagógicas, tecendo condições efetivas de aprendizagem.

Uma das principais alterações sócio-educativas ocorridas nas últimas décadas foi a tentativa de permitir o acesso à escolaridade a todas as crianças e jovens.

A Educação Especial, como modalidade da educação escolar, organiza-se de modo a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva, a fim de cumprir com dispositivos legais e político-filosóficos, que possibilitam estabelecer o horizonte das políticas educacionais, de modo que se assegure a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no processo educativo. Nesse sentido, tais dispositivos devem converter-se em um compromisso ético-político de todos, nas diferentes esferas de poder, e em responsabilidades bem definidas para sua operacionalização na realidade escolar.

A organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apre-

senta necessidades educacionais especiais tem como fundamento, desde a década de 60, um artigo da Lei 4024/61, que sugeria que a educação dos sujeitos considerados deficientes fosse enquadrada no sistema geral de educação, com a finalidade de integrá-los à comunidade. Na década seguinte, a Lei 5692/71 previa tratamento especial para os alunos que apresentavam deficiências físicas e mentais e superdotados, também num único artigo.

Até este momento o que a legislação explicitava era a necessidade de atender esta parcela da população, no sentido de uma integração social, mas não através da integração escolar. A partir da década seguinte, em nível mundial, pode-se observar a presença de situações de integração escolar.

No Brasil, no final dos anos 80, a Constituição Federal (1988) previa, no Capítulo III, Seção I, Artigo 206, inciso I – “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Já no Artigo 208 apontava, no inciso III – “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na Rede Regular de Ensino”.

Desenvolveu-se, a partir disto, um debate social em torno da competência dos professores do ensino regular para trabalhar com alunos que, até então, freqüentavam exclusivamente o ensino especial. A questão do direito continuava fora das discussões, apesar de já estar prevista legalmente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, em seu capítulo IV – Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, composto de seis artigos, faz referência “aos portadores de deficiência”. O inciso III estabelece “atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Esse documento afirma a educação dos sujeitos considerados portadores de deficiência como responsabilidade do Estado, embora o atendimento prestado a esta parcela da população seja executado principalmente por instituições privado-assistenciais. Atualmente, na vigência das políticas neoliberais, os documentos mais recentes, inclusive a LDB, dividem esta responsabilidade claramente com as organizações não-governamentais.

No decorrer da década de 90, o MEC publicou vários documentos relativos ao movimento de integração de pessoas consideradas portadoras de deficiência, expressando que a principal política pública para a educação especial configurava na forma de políticas de integração.

Em 1994, o documento Programa Nacional de Educação Especial (MEC, 1994, p. 7) propunha estabelecer objetivos gerais e específicos referentes à “interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades”. Propunha-se também, a orientar atividades no sentido de que estes objetivos fossem garantidos. Este documento fundamenta-se na Constituição Federal de 1988, no Plano Decenal de Educação Para Todos e no estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros, demonstrando que a política de integração é apenas uma das ações encaminhadas no sentido de direcionar políticas para grupos considerados minoritários. Este encaminhamento pode ser observado através de documentos do Banco Mundial, da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Os conceitos são fundamentais para o entendimento das práticas sociais. Destaca Sasaki (1997, p. 27) que “eles moldam nossas ações e nos permitem avaliar nossos programas, serviços e políticas sociais, pois os conceitos acompanham a evolução de certos

valores éticos, como aqueles em torno da pessoa portadora de deficiência”.

Analisando as questões de reprovação, evasão, ou permanência de alunos na escola sem aprendizagem. Para enfrentar esse problema, as instituições e os poderes públicos têm buscado alternativas pedagógicas e propostas de reestruturação curriculares produzidas na própria escola pelo esforço e criatividade dos educadores ou, em alguns casos, soluções emanadas das orientações oficiais e acatadas pelas instituições de ensino. No entanto, na maioria das vezes, estas iniciativas fracassam pela ausência de políticas paralelas que garantam aos alunos as condições mínimas de frequência às aulas (com aprendizagem), ou que ofereçam, aos educadores, programas de formação continuada e interlocução com equipes especializadas.

Em 1999 o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, destaca: “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

Houve também a Convenção da Guatemala: Decreto nº3956/2001 garante que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos como todas as pessoas. Este documento ainda define como discriminação toda atitude diferenciada ou excludente que possam interferir na vida social e educacional dessas pessoas.

Nos termos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, “as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos, e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem” (Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Art. 6º). Isso significa reconhecer que, isoladamente, a reestruturação curricular e as propostas pedagógicas alternativas são insuficientes para garantir a inclusão e a aprendizagem de todos. A escola precisa ser apoiada por serviços de assistência e atendimento específico às necessidades dos alunos.

Todavia, somente a escola e os professores suportam as críticas mais contundentes nos casos de fracasso escolar. Um exemplo dessa situação é a reportagem da revista “Isto É” nº 1597, de 10 de maio de 2000. Entrevistando nove alunos, de 11 a 16 anos, que frequentam escolas da rede pública de São Paulo, a matéria pretendeu mostrar que a escola não ensina a ler e a escrever e que a progressão continuada proposta pelas políticas curriculares é uma farsa. O então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, reagiu ante as evidências apresentadas dizendo: “ É o fracasso da escola. Ela tem de fazer o aluno aprender. Temos de cobrar e exigir dedicação dos professores...” (Rev. Isto É, nº 1597, p.55)

Diante de casos como esses, reconhecidos pelo Ministro da Educação como o “fracasso da escola” e considerando os fundamentos básicos dos compromissos assumidos (Jomtien e Salamanca) em relação à universalização da educação básica expressos nas políticas para uma educação inclusiva, buscou-se resposta para perguntas como: Que políticas estão sendo implementadas para oferecer às escolas uma rede multidisciplinar de apoio e interlocução facilitando a ação pedagógica e a relação com meninos e meninas que, como os entrevistados pela revista Isto É, “vivem na rua, cheiram cola, praticam furtos e já passaram pela Febem”? Como e com que objetivos têm sido organizadas medidas sócio-educativas para reconduzir crianças evadidas à escola?

O documento mais recente que se refere à educação inclusiva, no ano de 2009, data da publicação deste caderno de estudos, é a Portaria nº 948/2007. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento ela-

borado por um grupo de trabalho nomeado pelo próprio Ministério da Educação que, “acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos”.

Este documento objetiva “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. A inclusão para Mittler (2003, p. 25),

[...] envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. [...] O objetivo de tal reforma é garantir o acesso e a participação de todas as crianças, em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola [...]

Para o mesmo autor, a inclusão parte da aceitação da diversidade humana, valoriza as pessoas como únicas e a educação como um processo de cooperação, sendo que o trabalho do professor deverá ser pensado de forma que todas as crianças possam participar indiferente de suas limitações.

A educação especial deve ser entendida como processo interdisciplinar que visa à prevenção, o ensino e a reabilitação da pessoa com deficiência, conduta típica, síndromes e altas habilidades, objetivando sua inclusão mediante a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos específicos. Em âmbito educacional como uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, deve ser organizada para apoiar, complementar e suplementar a aprendizagem dos educandos.

3 DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao se abordar a Educação Inclusiva nada mais relevante do que destacar a preocupação com a formação e qualificação de profissionais para o desempenho, com competência, de uma educação com qualidade.

Alguns professores, pela falta de preparação, na tentativa da inclusão de uns acabam por excluir outros, isto é, à medida que se passa a dar atenção especial a um aluno acabam se perdendo no caminho. O professor corre o risco de preparar a sua aula para esse aluno com dificuldades em detrimento dos demais que não precisam da mesma facilitação, da mesma tecnologia ou do mesmo ritmo. Ao invés de criar um ambiente de solidariedade e colaboração, transforma-se esse aluno em um indivíduo indesejável.

Dessa forma, se houver um programa de formação de professores para a educação especial, o professor poderá levar suas dúvidas, angústias e inseguranças para serem discutidas com o formador e com os seus pares. Ao voltar para sua sala de aula com novas propostas e atitudes, poderá testá-las imediatamente e verificar os resultados, refletir sobre eles.

O assessoramento ao professor de classes inclusivas é uma condição indispensável ao sucesso do trabalho, sendo necessário valer o que as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica prevêem, desde a sua formação de base até o acompanhamento do seu cotidiano. (Paulino, 2006, p. 42).

Para que o professor seja um agente que promova a inclusão dentro e fora da escola, é necessário que este profissional tenha um forte embasamento teórico.

E isto deve acontecer desde a sua formação inicial, se tornando assim um processo contínuo.

Diante deste fato não vamos crucificar somente o professor, pois, ele não é o único responsável pela educação de um aluno, seja ele com necessidades especiais ou não. O que se pretende refletir aqui, é que cada um tem que se doar e buscar alternativas, ou seja, subsídios para uma educação de qualidade.

Entendemos que esse processo será possível através de uma avaliação constante de nossas práticas, onde a ação transformadora é decisiva no processo de uma cultura inclusiva. É essa prática inclusiva que pretende levar os alunos à “autonomia” e os professores a busca pelo conhecimento e constante e aperfeiçoamento.

Para atender ao horizonte pedagógico, fruto da transformação da escola, as universidades são chamadas a reorganizarem seus programas curriculares, pesquisando, estudando e redefinindo os paradigmas educacionais, revisando estratégias e conteúdos de formação, a fim de preparar o professor para a diversidade, pois a educação inclusiva só terá seus objetivos alcançados se todos os envolvidos neste processo vivenciarem atitudes e valores, tendo um olhar educativo, coletivo e criativo.

Esta nova realidade escolar requer professores especialistas que saibam como atuar com os alunos com necessidades educacionais especiais, mas também, os professores sem especialização que, deverão saber no mínimo, como intervir face às diferenças entre os alunos de uma mesma turma. Daí o conceito de professores generalista que, para além da formação específica no domínio dos conhecimentos de sua área de docência, deve ser capaz de adequar as estratégias de ensino à especificidade dos seus alunos.

Mesmo que a atuação dos professores especialistas seja importante para a inclusão na nossa realidade, tema da nossa reflexão convém destacar a importância do professor da classe comum da educação infantil e do ensino fundamental na construção da escola inclusiva. Professor este classificado por alguns teóricos como devendo ser um professor generalista, pois são eles que ingressam nesta atividade profissional com maior motivação comparativamente aos professores de outros níveis de ensino; têm um papel fundamental na motivação dos alunos para as atividades escolares; têm uma maior possibilidade de influenciar os alunos contribuindo para a sua inclusão; e porque os próprios alunos são mais receptivos à influência do professor nesta fase do seu desenvolvimento; e os pais habitualmente valorizam mais os professores deste nível de ensino.

Perrenoud (2000) ao destacar a necessária dimensão educativa do trabalho docente não deixa de denunciar a dificuldade que o exercício de tal função acarreta, tendo em vista o tipo de sociedade na quais as crianças e os jovens, e também seus professores, estão imersos e, diferentemente de outras épocas, constantemente sendo postos a par do que vem acontecendo no mundo todo pelos meios de comunicação. Pergunta ainda: como ensinar em tal sociedade? As competências requeridas dos professores das escolas públicas, onde as contradições da sociedade em crise afloram com mais intensidade, precisam ser repensadas tendo em vista a desejada “educação para a cidadania” que volta a ocupar espaço nas políticas educacionais. Tal proposta não pode ser limitada a uma grade horária, ela também passa pelo conjunto do currículo, explícita

ou ocultamente: como prevenir a violência na sociedade, se ela é tolerada no recinto da escola? Como transmitir o gosto pela justiça, se ela não é praticada em aula? Como incentivar o respeito, sem encarnar este valor no dia-a-dia?

É por isto que lutar contra a violência na escola, por exemplo, é, antes de qualquer coisa, falar, elaborar coletivamente a significação dos atos de violência que nos circundam, reinventar regras e princípios de civilização. Propagandear algumas regras de boa conduta e lembrá-las de vez em quando é uma resposta irrisória em face da problemática atual.

Também é preciso referir a postura afetiva e firme de algumas professoras com os alunos na condução dos trabalhos em salas de aula, pois, acredita-se, ser aberto à negociação não significa para o professor abandonar o seu status nem sua responsabilidade de adulto e de mestre.

É preciso registrar ainda a ausência sentida de espaço para as chamadas rodas de convivência, espaço para os alunos se expressarem, planejarem, discutirem e construir as normas de conduta, avaliarem seus aprendizados e sua socialização, pelo menos nos períodos de observações efetuadas.

3.1 Segundo Professor de Turma

Nas séries iniciais do ensino fundamental o segundo professor, preferencialmente habilitado em educação especial, tem por função co-reger a classe com o professor titular, contribuir, em função de seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica. Deve, junto com o professor titular, acompanhar o processo de aprendizagem de todos os educandos, não definindo objetivos funcionais para uns e acadêmicos para outros.

Nas séries finais do ensino fundamental o segundo professor de classe terá como função apoiar, em função de seu conhecimento específico, o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Os dois professores serão orientados concomitantemente, pelos profissionais do SAEDE e/ou Serviço de Atendimento Especializado - SAESP.

É previsto um segundo professor quando houver em turma, alunos com:

- diagnóstico de deficiência múltipla quando estiver associada a deficiência mental;
- diagnóstico de deficiência mental que apresente dependência em atividades de vida prática;
- diagnóstico de deficiência associado a transtorno psiquiátrico;
- diagnóstico que comprove sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática;
- diagnóstico de transtorno invasivo do desenvolvimento com sintomatologia exacerbada;
- diagnóstico de transtorno de déficit de atenção com hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada.

Obs.: Dependendo do quadro funcional do aluno este será atendido por um professor especialista, acompanhante terapêutico ou técnico da área da saúde.

Atribuições do Segundo professor:

- planejar e executar, em conjunto com o professor titular quando estiver atuando na séries iniciais do ensino fundamental, as atividades pedagógicas;
- propor adequações curriculares nas atividades pedagógicas;
- participar do conselho de classe;
- tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente, quando o educando estiver matriculado nas séries finais do ensino fundamental.
- participar com o professor titular das orientações (assessorias) prestadas pelo SA-EDE e ou SAESP;
- participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela SED e FCEE;
- sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial;
- cumprir a carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno;
- participar de capacitações na área de educação.
- o segundo professor não pode assumir ou ser designado para outra função na escola, que não seja aquela para a qual foi contratado;
- este professor não deve assumir integralmente o(s) aluno(s) da educação especial, sendo a escola responsável por todos, nos diferentes contextos educacionais: recreio dirigido, troca de fraldas, alimentação, uso do banheiro, segurança, etc.

3.2 Processo Ensino e Aprendizagem

A aprendizagem escolar está diretamente vinculada ao currículo, organizado para orientar, dentre outros, os diversos níveis de ensino e as ações docentes. O conceito de currículo é difícil de estabelecer, em face dos diversos ângulos envolvidos. É central para a escola e associa-se à própria identidade da instituição escolar, à sua organização e funcionamento e ao papel que exerce - ou deveria exercer - a partir das aspirações e expectativas da sociedade e da cultura em que se insere.

Contém as experiências, bem como a sua planificação no âmbito da escola, colocadas à disposição dos alunos visando a potencializar o seu desenvolvimento integral, a sua aprendizagem e a capacidade de conviver de forma produtiva e construtiva na sociedade. Essas experiências representam, em sentido mais amplo, o que o currículo exprime e buscam concretizar as intenções dos sistemas educacionais e o plano cultural que eles personalizam (no âmbito das instituições escolares) como modelo ideal de escola defendido pela sociedade. Nessa concepção, o currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola e viabilizam a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar.

A concepção de currículo inclui, portanto, desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até o marco teórico e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula. Relacionam princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação.

Essas noções de projeto pedagógico da escola e de concepção curricular estão intimamente ligadas à educação para todos que se almeja conquistar. Em última instância, viabilizam a sua concretização. O projeto pedagógico tem um caráter político e cultural e reflete os interesses, as aspirações, as dúvidas e as expectativas da comunidade escolar. Devem encontrar reflexo na cultura escolar e na expressão dessa cultura, ou seja, no currículo.

A escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos.

Ver as necessidades especiais dos alunos atendidas no âmbito da escola regular requer que os sistemas educacionais modifiquem, não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas, também, que se organizem para constituir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades.

O projeto pedagógico da escola, como ponto de referência para definir a prática escolar deve orientar a operacionalização do currículo, como um recurso para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, considerando-se os seguintes aspectos:

- a atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;
- a identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;
- a adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo;
- a flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola, para atender à demanda diversificada dos alunos;
- a possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional.

Essa concepção coloca em destaque a adequação curricular como um elemento dinâmico da educação para todos e a sua viabilização para os alunos com necessidades educacionais especiais: não se fixar no que de especial possa ter a educação dos alunos, mas flexibilizar a prática educacional para atender a todos e propiciar seu progresso em função de suas possibilidades e diferenças individuais.

Pensar em adequação curricular significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica. Para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais essas questões têm um significado particularmente importante.

As manifestações de dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo, desde situações leves e transitórias que podem se resolver espontaneamente no curso do trabalho pedagógico até situações mais graves e persistentes que requerem o uso de recursos especiais para a sua solução. Atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educacionais adequadas envolvendo graduais e progressivas adaptações do currículo.

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades

ridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem:

- o que o aluno deve aprender;
- como e quando aprender;
- que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem;
- como e quando avaliar o aluno.

Para que alunos com necessidades educacionais especiais possam participar integralmente em um ambiente rico de oportunidades educacionais com resultados favoráveis, alguns aspectos precisam ser considerados, destacando-se entre eles:

- a preparação e a dedicação da equipe educacional e dos professores;
- o apoio adequado e recursos especializados, quando forem necessários;
- as adaptações curriculares e de acesso ao currículo.

Algumas características curriculares facilitam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, dentre elas:

- atinjam o mesmo grau de abstração ou de conhecimento, num tempo determinado;
- desenvolvidas pelos demais colegas, embora não o façam com a mesma intensidade, em necessariamente de igual modo ou com a mesma ação e grau de abstração.

As necessidades especiais revelam que tipos de ajuda, diferentes das usuais, são requeridos, de modo a cumprir as finalidades da educação. As respostas a essas necessidades devem estar previstas e respaldadas no projeto pedagógico da escola, não por meio de um currículo novo, mas, da adaptação progressiva do regular, buscando garantir que os alunos com necessidades especiais participem de uma programação tão normal quanto possível, mas considere as especificidades que as suas necessidades possam requerer.

O currículo, nessa visão, é um instrumento útil, uma ferramenta que pode ser alterada.

Para beneficiar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, resultando em alterações que podem ser de maior ou menor expressividade.

A maior parte das adaptações curriculares realizadas na escola é considerada menos significativas, porque constituem modificações menores no currículo regular e são facilmente realizadas pelo professor no planejamento normal das atividades docentes e constituem pequenos ajustes dentro do contexto normal de sala de aula.

Essas são importantes como medidas preventivas levando o aluno a aprender os conteúdos curriculares de maneira mais ajustada às suas condições individuais, para prosseguir na sua carreira acadêmica, evitando-se seu afastamento da escola regular.

Todavia, embora os movimentos de reconstrução das teorias curriculares tenham se fortalecido nos últimos vinte anos, ainda permanecem dificultando o desen-

volvimento de currículos inclusivos, a cultura excludente da educação brasileira e a tradição conservadora em relação ao conhecimento escolar. Isto faz com que, apesar da autonomia conquistada pela escola na construção de seu projeto político-pedagógico, ainda persistam resistências às inovações e incompreensões acerca do caráter político e excludente dos currículos em desenvolvimento. Daí porque a primeira tarefa da escola, no planejamento de uma educação inclusiva, é situar-se no entendimento de que a estrutura e a dinâmica curricular que conformam sua proposta pedagógica são “invenções sociais” legitimadas pelas relações de poder (econômico, político e cultural) de um dado momento histórico (Silva, 1999).

Portanto, não são estruturas definitivas e imutáveis, mas sim organizações contingentes e provisórias que estão a exigir, no contexto atual da sociedade brasileira e ante as propostas de educação inclusiva, uma radical revisão e redirecionamento.

Isso significa que as instituições precisam rever suas propostas político-pedagógicas e ponderar a crítica curricular contemporânea entendendo, como Paulo Freire, que “o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma inestruturada” (Freire, 1985, p.98)

CONCLUSÃO

É de fundamental importância conhecer e estudar profundamente todos os elementos que compõem o espaço educacional. Neste caso, como a formação docente influencia na prática pedagógica para inclusão de educandos com ou sem necessidades especiais.

Atividades como grupos de estudos, cursos, palestras, pesquisas e troca de experiências com outros profissionais, terão um grande reflexo para se ter uma prática pedagógica inclusiva. Promovendo assim uma educação realmente inclusiva que visa desenvolver o educando em todas as suas potencialidades transformando desta maneira um cidadão ativo na sociedade em que vivemos.

Para a construção efetiva de uma escola inclusiva destacaríamos duas linhas de orientação: o trabalho em equipe e o currículo inclusivo que promova práticas pedagógicas apropriadas a todos os alunos. Dentre as condições necessárias temos: a diminuição do número de alunos por turma; programas menos extenso e mais flexível; melhores condições físicas das salas de aula; equipamentos adequados às necessidades dos alunos e das tarefas a realizar; e total apoio às necessidades dos professores, para estes saberem como intervir face algumas das situações com que têm de se confrontar.

A educação inclusiva não é uma ação da Educação Especial. É da escola comum. Implica transformar a Educação Comum no seu conjunto e, assim, deveremos transformar a Educação Especial para que contribua de maneira significativa ao desenvolvimento de escolas de qualidade para todos, com todos e entre todos. Não poderemos impulsionar a inclusão a partir da Educação Especial; esse é um desafio da escola comum.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. A. (1992). **Sociedade x deficiência**. Integração, 4 (9), 8-10..
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.
- _____. Lei n. 4024/61. Diário Oficial da União. Brasília, 1961.
- _____. Lei n. 5692/71. Diário Oficial da União. Brasília, 1971.
- _____. Lei n. 8069/90. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União. Brasília, 1990.
- _____. MEC, **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1/MEC/SEESP. Brasília, 1994.
- _____. **Secretaria de Educação Especial**. O processo de educação Escolar dos alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais no Sistema Educacional Brasileiro. MEC/SEESP, Brasília, 1995.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- BRASIL, Constituição 1988. Constituição: República Federativa do Brasil Brasília.
- BRASIL, Ministério da Justiça/CORDE Declaração de Salamanca e Linhas de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, 1994.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF,1997.
- BUENO, J. G. S. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 5, p. 7- 25, 1999.
- CADERNO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Instituto Sinergia de Extensão e Pós-Graduação. Otacílio Costa, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- INCLUSÃO: Revista da Educação Especial/Secretaria da Educação Especial. vl,n.1 (out. 2005). Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Educação Infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 4ª ed. São Paulo, 2000. p. 25-49.

PAULINO, M.M. **Inclusão em Educação**: Culturas, políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2006.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RODRIGUES, R; GONÇALVES, J.C; **Procedimentos de metodologia Científica**. 5.ed. Lages: PAPERVEST, 2007; 163p.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina. Florianópolis: Cogen, 1998.

SANTOS, B. de S. **Em Defesa das Políticas Sociais**. Porto Alegre: CRESS, 2003.

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

SILVA, R. C. (Org.) **Educação Para o Século XXI**: dilemas e perspectivas. Piracicaba; UNIMEP, 1999.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.

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

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos da defectologia**: obras completas. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1989. T. V.

_____. **A formação social da mente**. 6. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NORMAS PARA COLABORADORES

A Ensaios Pedagógicos - Educação Especial: Revista de Artigos e Produção Acadêmica do Curso de Educação Especial da UNIFACVEST tem as seguintes normas editoriais para a apresentação de artigos, resenhas e depoimentos:

1. Os artigos deverão ser inéditos (não publicados em periódicos de circulação nacional);
2. Os artigos deverão ser entregues num envelope fechado e o nome do autor deverá ser omitido para a apreciação e análise do Conselho Editorial;
3. Acompanhará o envelope com os artigos, um envelope lacrado, com o título do trabalho e um breve Curriculum Vitae, contendo: nome completo, última titulação e atividades profissionais em desenvolvimento, endereço completo com endereço eletrônico;
4. Dados técnicos: os artigos deverão conter de 5 a 15 páginas, incluindo texto, referências e ilustrações; Página: formato A4; margens: superior 1,5cm, inferior 2cm, esquerda 2cm, direita 2cm; medianiz 0,7, fonte Times New Roman tamanho 12, espaçamento simples. Deverá ser usado editor Word for Windows.
5. Depoimentos e resenhas não têm limite mínimo e máximo de páginas.
6. As referências devem seguir as normas da ABNT (NBR-6023:2000), no final do capítulo, digitadas em tamanho 12, sem itálico, com título da obra em negrito; citações seguirão a NBR 10520:2002.
7. As notas devem ser feitas no rodapé em tamanho de letra 10, a 1cm da margem inferior.
8. Os artigos deverão ser enviados em CD, acompanhado de três cópias impressas.
9. Os artigos deverão ser acompanhados de resumos em português e inglês de no máximo 10 linhas. As palavras resumo e abstract serão centradas, em negrito, tamanho 14, porém, o seu texto, em um único parágrafo, justificado, sem margem, em tamanho 12.
10. Deverá conter, abaixo do resumo e do abstract, até quatro palavras-chave (*key words*), também em tamanho 12;
11. O endereçamento para correspondência é: Revista Ensaios Pedagógicos. Att. Coordenação de Pesquisa e Extensão. Av. Mal. Floriano, 947. Lages – SC. E-mail: micciencia@gmail.com
12. Os autores receberão, no período de até 35 dias documento informando sobre a análise pelo Conselho Editorial e pelos revisores;
13. Os autores deverão anexar, junto ao envelope lacrado, declaração autorizando a Unifacvest e a Papervest editora a publicar os artigos sem quaisquer custos para os editores, bem como desenvolver publicidade na mídia sobre a publicação;
14. A periodicidade de circulação da revista será semestral e os artigos serão recebidos até 45 dias antes do fechamento da edição. Para o primeiro semestre serão aceitos artigos até o dia 10 de março. Para o segundo semestre serão aceitos artigos até o dia 10 de agosto.