

**FACULTAD INTERAMERICANA DE  
CIENCIAS SOCIALES - FICS**

**LISCIA MOREIRA CARVALHO ROSA**

**A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA  
CRIANÇA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**Asunción - Paraguay  
2016**

**LISCIA MOREIRA CARVALHO ROSA**

**A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA  
CRIANÇA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Postgrado da Faculdade Interamericana de Ciencias Sociales - FICS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: Carlino Ivan Morinigo

**Asunción - Paraguay  
2016**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
A COMISSÃO ABAIXO ASSINADA APROVA A DISSERTAÇÃO:

**A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA  
CRIANÇA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**LISCIA MOREIRA CARVALHO ROSA**

COMO REQUISITO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE  
MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

---

Carlino Ivan Morinigo

**Orientador**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Ismael Fenner

**FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES**

---

Prof. Dra. Dulcilene Ribeiro Soares Nascimento

**FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES**

---

Prof. Dr. Thiago Santos Castilho Fontoura

**FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES**

Asunción - Paraguay  
2016

*Dedico este trabalho a Deus pelo seu infinito amor, por ter me dado forças para ultrapassar todas as dificuldades e chegar até aqui.*

*Aos meus pais Joselice e Gilberto base de tudo em minha vida.*

*A CLERO, meu amor, esposo e companheiro de todas as horas e a minha querida filha Julia, pela compreensão e paciência que tiveram durante o percurso desta pesquisa.*

## **AGRADECIMENTOS**

Minha eterna gratidão primeiramente a Deus pelo dom da vida companhia constante no caminhar diário.

Aos meus pais Joselice e Gilberto que sempre incentivaram meus estudos, impulsionando meus passos para percorrer o caminho até aqui e aquele que virá, pelo amor e carinho e por todos os ensinamentos, incentivo e apoio na caminhada acadêmica e profissional.

Ao meu esposo Clero e a minha filha Julia que direto ou indiretamente contribuíram para a minha chegada até aqui.

Aos docentes e discentes da Rede Municipal de Ensino Manoel Novais que sempre acreditou e respeitou o meu trabalho nas quais foram desenvolvidos o estudo piloto, pela atenção, valiosa colaboração e comprometimento educacional.

Aos professores do programa de Mestrado, pelos conhecimentos e dedicação compartilhados.

A professora Mestre Aline Ramos pelos conhecimentos compartilhados, pela confiança, paciência, incentivo, amizade, companheirismo e afeto dedicados no percurso desta jornada.

A todos que de alguma maneira contribuíram para a realização deste trabalho. A todos que torceram por mim, meu muito obrigado!!

*“O outro que fala e pensa, meu objeto, portanto, não fala e pensa como eu. Se não, não seria meu objeto. Mas devo falar e pensar como ele, pois eu digo e penso alguma coisa, na verdade, daquilo que lê diz e pensa. Se não, não seria o meu objeto, nem o seu, nem o de ninguém. Sem este jogo de diferença e de identificação não teria ciência sobre aquilo que quero conhecer.”*

## RESUMO

Esse trabalho tem como principal objetivo descrever , verificar e analisar um estudo de caso onde enfatizou-se o papel da família no processo de desenvolvimento Intelectual da criança portadora de deficiência Intelectual e como se processam as relações escola , família e inclusão .Com isso está dentro dos objetivos :Enfatizar como se dá ás formas de participação da família na escola; Descrever a importância da família , escola e inclusão na formação educacional da criança; Mostrar como se dá à integração família e, escola e inclusão ;Verificar como as famílias lidam com os aspectos afetivos, intelectuais e sociais da criança com deficiência intelectual. O presente estudo resulta de preocupações pessoais relativas à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular, concretamente de crianças com Deficiência Intelectual. Destacamos alguns elementos sobre Deficiência Intelectual, Integração, Inclusão, contudo, deparamos com as seguintes limitações: Dificuldades em obter informações de todos os técnicos envolvidos no processo educativo do aluno, nomeadamente da professora de educação especial.

Palavras-chave: familia,escola ,deficiência intelectual, estudo de caso

## **ABSTRACT**

This paper aims to describe, verify and analyze a case study that emphasized the role of the family in the process of intellectual development of children with intellectual disabilities and how the relationships between school, family and inclusion are processed. Objectives: Emphasize how the forms of family participation in school are given; Describe the importance of family, school and inclusion in the educational training of the child; To show how families deal with the affective, intellectual and social aspects of children with intellectual disabilities. The present study stems from personal concerns regarding the inclusion of children with special educational needs in regular education, specifically of children with Intellectual Disability. We highlight some elements on Intellectual Disability, Integration, Inclusion, however, we encounter the following limitations: Difficulties in obtaining information from all the technicians involved in the educational process of the student, namely the teacher of special education.

**Keywords:** family,school,disability Intellectual,case study



## LISTA DE SIGLAS

AAMR	– Associação Americana sobre Retardamento Mental
APAE	– Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	– Benefício de Prestação Continuada
CADEME	– Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CENESP	– Centro Nacional de Educação Especial
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
FENAPAES	– Federação Nacional das APAES
IBC	– Instituto Benjamin Constant
INES	– Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	– Língua Brasileira de Sinais
NAAH/S	– Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
PAC	– Plano de Aceleração do Crescimento
PDE	– Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	– Plano Nacional de Educação
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I – HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 A Educação Especial No Brasil .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO II – MARCOS HISTÓRICOS DA POLÍTICA NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....</b>	<b>24</b>
<b>2.2 Marcos Históricos e Normativos .....</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO III – DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>	<b>34</b>
<b>3.1 O Currículo e a Inclusão .....</b>	<b>34</b>
<b>3.2 A Seleção e Organização dos Conteúdos .....</b>	<b>37</b>
<b>3.3 Pensando as escolhas como elementos de Identidade.....</b>	<b>39</b>
<b>3.4 Considerações sobre Conhecimento, Cultura e Poder no Currículo.....</b>	<b>41</b>
<b>3.5 Deficiência .....</b>	<b>43</b>
<b>3.6 Deficiência Intelectual .....</b>	<b>45</b>
<b>CAPÍTULO IV – FAMÍLIA: ESTRUTURA E FUNÇÕES .....</b>	<b>49</b>
<b>CAPÍTULO V – METODOLOGIA.....</b>	<b>52</b>
<b>5.1 Avaliação em sala de aula - análise do professor .....</b>	<b>54</b>
<b>5.2 Avaliação na família .....</b>	<b>54</b>
<b>5.3 Avaliação dos Resultados.....</b>	<b>55</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>57</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>60</b>

## INTRODUÇÃO

O presente estudo resulta de preocupações pessoais relativas à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular, concretamente de crianças com Deficiência Intelectual colaborando por sua vez com a discussão e reflexão sobre a influência da família X escola X inclusão no aprendizado de crianças portadoras de dificuldade intelectual evidenciando-se a importância da alteridade em família como ponto de partida para a mesma desenvolver sua aprendizagem.

A família e a escola correspondem um pré-requisito fundamental no desenvolvimento de ações que favorecem o processo de aprendizagem, pois não podemos falar de aprendizagem tendo somente a criança como ponto de referência o contexto em que a mesma se encontra precisa sempre ser considerados tanto situacionais quanto interpessoais.

Com isso a família x escola x inclusão passa a serem parceiros fundamentais no sucesso ou insucesso do processo de aprendizagem da criança com dificuldade intelectuais. Assim a atuação consciente e integrada continua baseada em ações conjuntas família x escola X inclusão será mais eficiente desenvolvendo suas potencialidades e autonomia por meio de uma aprendizagem efetiva.

Partindo do pressuposto que a família é a primeira instituição importante na formação educacional do ser humano é no ambiente familiar que a criança tem por sua vez seu inicial contato com a sociedade. A criança desde seu nascimento ocupa um espaço dentro da família e nela que se encontram os primeiros professores e ensinamentos que por sua vez irão refletir e perdurar por toda a vida adulta em todos os aspectos físicos, emocionais, psicológicos e sociais e de forma integral. Onde por sua vez, verifica-se que a família é essencial para o

desenvolvimento da criança portadora de transtorno mental independente de sua formação analisando sua multirreferencialidade para construção e desconstrução da criança como um todo.

Sendo assim, posteriormente a escola irá complementar e reforçar a educação inicialmente passada pela família acrescentando, mas não assumindo para si o papel inicial da família. Essa relação deve ser ambígua e harmônica para que venha ocorrer uma aprendizagem eficiente uma vez que a escola exerce o papel e tem como principal objetivo complementar o ambiente familiar.

A escola torna-se um instrumento fundamental para equilibrar dificuldades, pois seu papel social da educação poderá proporcionar o crescimento humano e fortalecer as bases da sociedade através do envolvimento escola-família-sociedade. Assim esse tripé concretiza valores para que a sociedade moderna não venha por sua vez se transformar em uma geração de cidadãos deficientes de essência humana.

A escola ideal para acolher essa criança portadora de transtorno mental é aquela que promove o saber sistemático, com ações voltadas para o desenvolvimento de capacidades proporcionando condições para a produção de novos conhecimentos voltada para a realidade das crianças para que venham ter valorização da pessoa enquanto humana em todas as suas dimensões, cultural, moral, efetiva, suas individualidades e autonomia e colaborar para o desenvolvimento de cada um sempre respeitando a sua história, potencialidades e limites.

Assim se faz necessário que a escola venha efetivar ações em prol do desenvolvimento da cidadania concretizando educadores e a família para assumir uma parceria na busca de qualidade pelo conhecimento.

Assim, é de fundamental importância retratar as formas como a família e a escola por sua vez engaja nos aspectos afetivos, intelectuais e sociais da criança portadora de transtorno mental buscando formas de facilitação na construção da aprendizagem. Essa participação continua é de grande importância, pois é a partir dela que diminuirá essa disputa de hierarquia entre família e escola, afinal a escola é um lugar que possibilita novas experiências uma vivência social diferente daquela do grupo familiar, no sentido em que proporciona um universo de interações pessoais e ambientais diferentes capazes de provocar transformações no processo de desenvolvimento e na formação da criança.

A opção por esse tema se deu a partir da percepção de problemas causados pela ausência de familiares no acompanhamento escolar das crianças com deficiência intelectual, afetando o desenvolvimento das mesmas. Com isso nós que acreditamos em crianças ou pessoas com deficiência, vemos que ainda existe muito preconceito a ser trabalhado.

Essa discussão sobre como engajar essa família aliada à escola não é recente e promove por sua vez desafios exigindo corresponsabilidade, onde essa mudança e perspectiva de integração devem a cada dia ser incentivada e analisada constantemente com a proposta de interação e boa formação, ou seja, uma preparação para tomar atitudes para enfrentar as dificuldades que certamente virão no decorrer da vida da criança como um todo.

Assim o objetivo é descrever, verificar e analisar um estudo de caso onde enfatizou-se o papel da família no processo de desenvolvimento Intelectual da criança portadora de deficiência Intelectual e como se processam as relações escola, família e inclusão. Com isso está dentro dos objetivos: Enfatizar como se dá às formas de participação da família na escola; Descrever a importância da família x escola x inclusão na formação educacional da criança; Mostrar como se dá à integração família x escola x inclusão; Verificar como as famílias lidam com os aspectos afetivos, intelectuais e sociais da criança com deficiência intelectual.

O trabalho foi estruturado de forma a trazer um pouco sobre a história da educação inclusiva no Brasil, relatando brevemente um pouco da realidade brasileira sobre o caminho que percorreu a inclusão. Um capítulo sobre deficiência abordando como subtítulo a deficiência intelectual, relatando o que é deficiência e especificando a deficiência intelectual. Em seguida outro capítulo que aborda a inclusão e a aprendizagem dos alunos, com deficiência intelectual, com o objetivo de relatar leis e passos importantes para que a inclusão aconteça, relacionando a inclusão com a aprendizagem, tema tão abordado nessa pesquisa, metodologia utilizada, estudo de caso pois são caracterizadas fontes, permitem generalizações dentro de uma classe, reconhecem a complexidade das verdades sociais e a conclusão obtida no trabalho.

## **CAPÍTULO I – HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Para melhor compreensão dos fatos históricos alguns estudiosos da Educação Especial na Europa e Estados Unidos identificam e dividem-os em 4 fases/períodos/estágios. Inicialmente é evidenciada uma primeira fase, marcada pela negligência, na era pré-cristã, em que havia uma ausência total de atendimento. Os deficientes eram abandonados, perseguidos ou eliminados devido às suas condições atípicas, e a sociedade legitimava essas ações como sendo normais. Na era cristã, segundo Pessotti (1984), o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido.

Num outro estágio, nos séculos XVIII e meados do século XIX, encontra-se a fase de institucionalização, em que os indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais. O terceiro estágio é marcado, já no final do século XIX e meados do século XX, pelo desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa deficiente uma educação à parte. No quarto estágio, no final do século XX, por volta da década de 70, observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal. Podemos dizer que a fase de integração fundamentava-se no fato de que a criança deveria ser educada até o limite de sua capacidade. De acordo com Mendes (1995), a defesa das possibilidades ilimitadas do indivíduo e a crença de que a educação poderia fazer uma diferença significativa no desenvolvimento e na vida das pessoas aparecem no movimento filosófico posterior à Revolução Francesa. Desse momento em diante o conceito de

educabilidade do potencial do ser humano passou a ser aplicado também à educação das pessoas que apresentavam deficiência mental.

No início do século XIX, o médico Jean Marc Itard (1774-1838) desenvolveu as primeiras tentativas de educar uma criança com doze anos de idade, chamado Vitor, mais conhecido como o “Selvagem de Aveyron”. Reconhecido como o primeiro estudioso a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes, ele estava certo de que a inteligência de seu aluno era educável, a partir de um diagnóstico de idiotia que havia recebido. Outro importante representante dessa época foi o também médico Edward Seguin (1812-1880), que, influenciado por Itard, criou o método fisiológico de treinamento, que consistia em estimular o cérebro por meio de atividades físicas e sensoriais. Seguin não se preocupou apenas com os estudos teóricos sobre o conceito de idiotia e desenvolvimento de um método educacional, ele também se dedicou ao desenvolvimento de serviços, fundando em 1837, uma escola para “idiotas” (como eram chamados), e ainda foi o primeiro presidente de uma organização de profissionais, que atualmente é conhecida como Associação Americana sobre Retardamento Mental (AAMR).

Maria Montessori (1870-1956) foi outra importante educadora que contribuiu para a evolução da educação especial. Também influenciada por Itard, desenvolveu um programa de treinamento para crianças deficientes mentais, baseado no uso sistemático e manipulação de objetos concretos. Suas técnicas para o ensino de deficientes mentais foram experimentadas em vários países da Europa e da Ásia.

As metodologias desenvolvidas por esses três estudiosos, durante quase todo o século XIX, foram utilizadas para ensinar as pessoas denominadas “idiotas” que se encontravam em instituições. Todas essas tentativas de educabilidade eram realizadas tendo em vista a cura ou eliminação da deficiência através da educação.

## **1.1 A Educação Especial No Brasil**

Vários pesquisadores já evidenciaram que descrever a história da Educação Especial para deficientes mentais no Brasil não é uma tarefa simples (FERREIRA, 1989; EDLER, 1993; MENDES, 1995), uma vez que não encontramos na literatura disponível estudos sistematizados sobre o assunto.

Quando dirigimos o nosso olhar para a história da Educação Especial no Brasil,

verificamos que a evolução do atendimento educacional especial irá ocorrer com características diferentes daquelas observadas nos países europeus e norte-americanos. Os quatro estágios identificados em tais países não parecem estar estampados na realidade brasileira (MENDES, 1995; DECHICHI, 2001).

A fase da negligência ou omissão, que pode ser observada em outros países até o século XVII, no Brasil pode ser estendida até o início da década de 50. Segundo Mendes (1995), durante esse tempo, observa-se que a produção teórica referente à deficiência mental esteve restrita aos meios acadêmicos, com escassas ofertas de atendimento educacional para os deficientes mentais.

Entre os séculos XVIII e XIX podemos identificar a fase da institucionalização em outros países do mundo, marcada pela concepção organicista, que tinha como pressuposto a ideia da deficiência mental ser hereditária com evidências de degeneração da espécie. Assim a segregação era considerada a melhor forma para combater a ameaça representada por essa população. Nesta mesma ocasião, no nosso país, não existia nenhum interesse pela educação das pessoas consideradas idiotas e imbecis, persistindo, deste modo, a era da negligência (MENDES, 1995; DECHICHI, 2001).

A história da Educação Especial no Brasil tem como marcos fundamentais a criação do “Instituto dos Meninos Cegos” (hoje “Instituto Benjamin Constant”) em 1854, e do “Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES”) em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996).

A fundação desses dois Institutos representou uma grande conquista para o atendimento dos indivíduos deficientes, abrindo espaço para a conscientização e a discussão sobre a sua educação. No entanto, não deixou de se constituir em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos (MAZZOTTA, 1996), nestas instituições.

Assim, a Educação Especial se caracterizou por ações isoladas e o atendimento se referiu mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade, às deficiências físicas. Podemos dizer que em relação à deficiência mental houve um silêncio quase absoluto. Em cada época, as concepções de deficiência mental refletiam as expectativas sociais daquele momento histórico. Nesse contexto, a concepção de deficiência mental, de acordo com Jannuzzi (1992), passou a englobar diversos tipos de crianças que tinham em comum o fato de apresentarem comportamentos que divergiam daqueles esperados pela sociedade e conseqüentemente pela escola. Sob o rótulo de deficientes mentais, encontramos alunos



indisciplinados, com aprendizagem lenta, abandonados pela família, portadores de lesões orgânicas, com distúrbios mentais graves, enfim toda criança considerada fora dos padrões ditados pela sociedade como normais.

No Brasil, a deficiência mental não era considerada como uma ameaça social nem como uma degeneração da espécie. Ela era atribuída aos infortúnios ambientais, apesar da crença numa concepção organicista e patológica (MENDES, 1995). Jannuzzi (1992) mostra-nos que a defesa da educação dos deficientes mentais visava à economia para os cofres públicos, pois assim evitaria a segregação destes em manicômios, asilos ou penitenciárias.

Enquanto o movimento pela institucionalização dos deficientes mentais, em vários países, era crescente com a criação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais em escolas públicas, no nosso país havia uma despreocupação com a conceituação, identificação e classificação dos deficientes mentais.

Entre a década de 30 e 40 observam-se várias mudanças na educação brasileira, como, por exemplo, a expansão do ensino primário e secundário, a fundação da Universidade de São Paulo, etc. Podemos dizer que a educação do deficiente mental ainda não era considerada um problema a ser resolvido. Neste período a preocupação era com as reformas na educação da pessoa normal. No panorama mundial, a década de 50 foi marcada por discussões sobre os objetivos e a qualidade dos serviços educacionais especiais. Enquanto isso, no Brasil acontecia uma rápida expansão das classes e escolas especiais nas escolas públicas e de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos. O número de estabelecimentos de ensino especial aumentou entre 1950 e 1959, sendo que a maioria destes eram públicos em escolas regulares.

Em 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, criada em 1945, já contava com 16 instituições por todo o país. Criada em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais já contava também com 16 instituições em 1962. Nessa época, foi criada a Federação Nacional das APAES (FENAPAES) que, em 1963, realizou seu primeiro congresso (MENDES, 1995). Nesta época, podemos dizer que houve uma expansão de instituições privadas de caráter filantrópico sem fins lucrativos, isentando assim o governo da obrigatoriedade de oferecer atendimento aos deficientes na rede pública de ensino.

Foi a partir dos anos 50, mais especificamente no ano de 1957, que o atendimento educacional aos indivíduos que apresentavam deficiência foi assumido explicitamente pelo governo federal, em âmbito nacional, com a criação de campanhas voltadas especificamente para este fim. A primeira campanha foi feita em 1957, voltada para os deficientes auditivos, Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Esta campanha tinha por objetivo promover

medidas necessárias para a educação e assistência dos surdos, em todo o Brasil. Em seguida é criada a “Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão”, em 1958.

Em 1960 foi criada a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” (CADEME). A CADEME tinha por finalidade promover em todo território Nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo (MAZZOTTA, 1996).

Nesse período, junto com as discussões mais amplas sobre reforma universitária e educação popular, o Estado aumenta o número de classes especiais, principalmente para deficientes mentais, nas escolas públicas. Sobre isso, Ferreira (1989) e Jannuzzi (1992), esclarecem que na educação especial para indivíduos que apresentam deficiência mental há uma relação diretamente proporcional entre o aumento de oportunidades de escolarização para as classes mais populares e a implantação de classes especiais para deficiência mental leve nas escolas regulares públicas.

Ao longo da década de 60, ocorreu a maior expansão no número de escolas de ensino especial já vista no país. Em 1969, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais, cerca de quatro vezes mais do que a quantidade existente no ano de 1960.

Enquanto que, na década de 70 observamos nos países desenvolvidos amplas discussões e questionamentos sobre a integração dos deficientes mentais na sociedade, no Brasil acontece neste momento a institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973.

A prática da integração social no cenário mundial teve seu maior impulso a partir dos anos 80, reflexo dos movimentos de luta pelos direitos dos deficientes. No Brasil, essa década representou também um tempo marcado por muitas lutas sociais empreendidas pela população marginalizada. As mudanças sociais, ainda que mais nas intenções do que nas ações, foram se manifestando em diversos setores e contextos e, sem dúvida alguma, o envolvimento legal nestas mudanças foi de fundamental importância. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estabelece a integração escolar enquanto preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Podemos dizer que ficou assegurado pela Constituição Brasileira (1988) o direito de todos à educação, garantindo, assim, o atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. Segundo Bueno (1994), é mínimo o acesso à escola de

peças que apresentam deficiência mental, com o agravante de esse acesso servir mais a legitimação da marginalidade social do que à ampliação das oportunidades educacionais para essa população.

No intuito de reforçar a obrigação do país em prover a educação, é publicada, em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Essa lei expressa em seu conteúdo alguns avanços significativos. Podemos citar a extensão da oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos; a ideia de melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os alunos e a necessidade do professor estar preparado e com recursos adequados de forma a compreender e atender à diversidade dos alunos. Consta-se que o capítulo V dessa lei trata especificamente da Educação Especial, expressando no artigo 58 que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e, quando necessário, deve haver serviços de apoio especializado. É interessante considerar que os serviços especializados e o atendimento das necessidades específicas dos alunos garantidos pela lei estão muito longe de serem alcançados. Identificamos, no interior da escola, a carência de recursos pedagógicos e a fragilidade da formação dos professores para lidar com essa clientela.

Em lei, muitas conquistas foram alcançadas. Entretanto, precisamos garantir que essas conquistas, expressas nas leis, realmente possam ser efetivadas na prática do cotidiano escolar, pois o governo não tem conseguido garantir a democratização do ensino, permitindo o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos do ensino especial na escola.

Entretanto, não podemos negar que a luta pela integração social do indivíduo que apresenta deficiência foi realmente um avanço social muito importante, pois teve o mérito de inserir esse indivíduo na sociedade de forma sistemática, se comparado aos tempos de segregação. Ao revisitarmos a história da Educação Especial até a década de 90, percebemos conquistas em relação à educação dos indivíduos que apresentam deficiência mental. Não é pouco avanço ir de uma quase completa inexistência de atendimento de qualquer tipo à proposição e efetivação de políticas de integração social. Podemos falar, também, de avanços e muitos retrocessos, de conquistas questionáveis e de preconceitos cientificamente legitimados. Em meados da década de 90, no Brasil, começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar. Esse novo paradigma surge como uma reação contrária ao processo de integração, e sua efetivação prática tem gerado muitas controvérsias e discussões.

## **CAPÍTULO II – MARCOS HISTÓRICOS DA POLÍTICA NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar. A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência.

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

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

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

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

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

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

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo

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

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado (art. 24, inciso V) e oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (art. 37).

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

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

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

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, destaca que o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos

alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

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

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

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

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

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

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

regular.

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

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

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

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados 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:

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

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

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



permanência na educação superior.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC).

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

## **2.1 Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**

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

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

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e

serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

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

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

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

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

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

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

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

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

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

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.

Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

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

## **2.2 Marcos Históricos e Normativos**

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

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos

mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência.

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

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

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

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

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da temática da educação de

alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos.

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

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também, nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

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

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

as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

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

Acompanhando o processo de mudanças, 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 organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

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

O PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

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

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica,

define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

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

Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

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

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível é implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade.

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

Em 2005, com a implantação dos NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores. Nacionalmente, são disseminados referenciais e orientações para organização da



política de educação inclusiva nesta área, de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Parte 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 de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (CONVENÇÃO..., 2006, art. 24).

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

No documento Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, publicado pelo Ministério da Educação, é reafirmada a visão sistêmica da educação 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 (BRASIL, 2007, p. 9).

O Decreto nº 6.094/2007 estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às

necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

## **CAPÍTULO III – DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, acompanha, na educação especial, indicadores de acesso à educação básica, matrícula na rede pública, inclusão nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares e o número de municípios e de escolas com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais.

A partir de 2004, com a atualização dos conceitos e terminologias, são efetivadas mudanças no Censo Escolar, que passa a coletar dados sobre a série ou ciclo escolar dos alunos atendidos pela educação especial, possibilitando, a partir destas informações que registram a progressão escolar, criar novos indicadores acerca da qualidade da educação.

Os dados do Censo Escolar/2006, na educação especial, registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.316 alunos incluídos em 2006.

### **3.1 O Currículo e a Inclusão**

As principais mudanças na formação de professores incidem em sua organização curricular, para tanto, faz-se necessário uma discussão sobre os fundamentos do currículo, mais especificamente as relações entre conhecimento, cultura e poder na educação.

O currículo por muitos professores é entendido como programas de ensino, conteúdos ou matriz curricular. Na realidade existe uma pluralidade de definições e cada uma pressupõe valores e concepções implícitas.

A palavra *curriculum*, de origem latina significa o curso, a rota, o caminho da vida ou das atividades de uma pessoa ou grupo de pessoas. O currículo educacional representa a síntese dos conhecimentos e valores que caracterizam um processo social expresso pelo trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Para Goodson (1996) o currículo é definido como um percurso a ser seguido, como conteúdo apresentado para estudo.

Os primeiros estudos no campo do currículo, de origem norte-americana, foram influenciados pelo modelo tecnicista de natureza prescritiva, baseados nas categorias de controle e eficiência social.

Destaca-se neste sentido, a obra de Ralph Tyler (1949), na qual mostra preocupação com o estabelecimento de objetivos educacionais e com a avaliação. O currículo era visto como uma atividade neutra, instrumento de racionalização da atividade educativa e controle do planejamento. O pensamento de Tyler influenciou nos estudos sobre currículo no Brasil, adotado como fundamento teórico na organização curricular do ensino na década de 70.

A Nova sociologia da educação busca discutir os aspectos internos da escola, a relação entre a educação e as desigualdades sociais. O desvelamento das implicações do currículo com a estrutura de poder político e econômico na sociedade inseriu a problemática curricular no interior da discussão político sociológica. Michael Apple em *Ideologia e Currículo* (1982) colocou em destaque a relação entre dominação econômica e cultural e o currículo escolar. Baseado na abordagem neomarxista, o autor trabalhou a noção de currículo oculto buscando demonstrar como as escolas produzem e reproduzem a desigualdade social. A discussão sociológica do currículo, a crítica ao reducionismo e estruturalismo tem sido feita pelos autores como Young (1989), Apple (1989) e Silva (1988).

Além da teoria crítica do currículo de natureza sociológica, os estudos neste campo tiveram outros desdobramentos: Kemis (1996) tem assinalado a necessidade de uma reformulação da teoria do currículo com base na articulação teórico-prática. Stenhouse (1991) e Schwab (1983), sugerem o estudo do currículo numa perspectiva processual e prática. Sacristán (1987; 1998) defende o modelo de interpretação que concebe o currículo como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividades diferenciadas e inter-relacionadas, permitindo analisar o curso de objetivação e concretização do currículo em vários níveis assinalando suas múltiplas transformações.

Apple (1989) em sua obra *Ideologia e currículo* utiliza o termo *tradição seletiva* “[...] a questão e a seletividade, a forma que, de todo um campo possível de passado e presente, escolhem-se como importantes [...] significados e práticas, [...] outros são negligenciados e excluídos”.

Efetivamente, como assinala Forquim (1992), “aquilo que as escolas transmitem da cultura é sempre uma escolha de elementos considerados socialmente válidos e legítimos”.

Estudos críticos do currículo apontam que a seleção cultural sofre determinações políticas, econômicas, sociais e culturais. Neste sentido, a seleção do conhecimento escolar não é um ato desinteressado e neutro, é resultado de lutas, conflitos e negociações. Assim, entende-se que o currículo é culturalmente determinado, historicamente situado e não pode ser desvinculado da totalidade do social.

Para Silva e Moreira (2000) “[...] nas escolas não se aprendem apenas conteúdos sobre o mundo natural e social; adquire-se também consciência, [...] que comandam relações e comportamentos sociais”.

Os estudos que analisam os efeitos do currículo para além da aquisição de conhecimentos formais voltam-se para a concepção de currículo oculto. Apontam que por meio do currículo oculto são transmitidas ideologias, concepções de mundo pertencentes a determinados grupos hegemônicos na sociedade e que serve para reproduzir as desigualdades sociais. Para Silva (1995), currículo oculto são “[...] todos os efeitos de aprendizagem não intencionais que se dão como resultado de certos elementos presentes no ambiente escolar. A relevância deste conceito está na explicação que ele oferece para a compreensão de muitos aspectos que ocorrem no universo escolar”.

Como também, Silva (2000) acrescenta currículo oculto como “conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do currículo, mas que são implicitamente “ensinados” através das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola”.

A literatura crítica no campo do currículo tem argumentado a favor de uma teoria que leve em consideração a dimensão prática do currículo. Trata-se de uma perspectiva que busca compreender o currículo em ação, ou seja, os contextos de concretização do currículo desde a sua prescrição até a efetivação nas salas de aulas.

Sacristán (1998) aponta para esta perspectiva:

[...] o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se toma realidade [...] tal como se encontra configurada. O autor foca a atenção para os condicionantes

administrativos, institucionais e pedagógicos que afetam o desenvolvimento do currículo nas escolas.

A perspectiva teórico-prática ressalta os contextos do trabalho docente com o conhecimento e com o processo ensino-aprendizagem, contexto curricular complexo e problemático. Neste sentido, afirma Sacristán “[...] aos microespaços sociais de ação, às responsabilidades de deliberação dos professores sobre seu próprio trabalho e a compreensão de como o currículo se converte em cultura real para professores e alunos”.

### **3.2 A Seleção e Organização dos Conteúdos**

A questão central da discussão sobre currículo perpassa pelo processo de organização e seleção dos conteúdos trabalhados nas escolas. Neste sentido, ao se discutir as escolhas feitas pelos professores, está-se discutindo não só as opções, mas as concepções acerca de uma determinada sociedade e de como se percebe seu desenvolvimento. Segundo Santos e Moreira (1996) “em parte por meio do currículo, diferentes sociedades procuram desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados”. Pensando a função do currículo, percebemos porque este foco de discussão é tão significativo. A palavra currículo apresenta e aparece com dois sentidos muito claros no meio pedagógico já apontados anteriormente: como conhecimento escolar ou como experiência de aprendizagem. Mesmo com enfoques diferentes, os dois sentidos estão presentes no currículo escolar, assim um completa o outro, visto que “todo currículo envolve apresentação de conhecimentos e inclui um conjunto de experiências que visam favorecer a assimilação e a reconstrução desses conhecimentos” (SANTOS; MOREIRA, 1996).

Desta forma, percebe-se que o currículo é uma construção social, no sentido que está diretamente ligado a um momento histórico, a uma determinada sociedade e as relações que esta estabelece com o conhecimento. Partindo disto, teremos nas diversas realidades uma pluralidade de objetivos com relação ao que ensinar, no sentido de que os conteúdos propostos compõem um quadro bastante diverso e ao mesmo tempo peculiar.

Desta maneira, o currículo é um processo histórico e por meio do social se estrutura, não sendo possível de uma hora para outra deixar para trás todas as experiências passadas. Assim, ao percorrer o processo histórico do ensino no Brasil, não se pode ignorar que

conteúdos eram trabalhados nos diversos momentos e como era sua organização e seleção, compreendendo como estes interferem na atual realidade.

Para pensar a questão do conteúdo, aponta-se uma frase de Sacristán (1998) “sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam”. Falar de conteúdo por um tempo atrás parecia algo proibido. De certa maneira, até esvaziou-se este do espaço escolar, por conta dos movimentos progressistas das últimas décadas, que via neste uma maneira de reproduzir a cultura dominante.

Porém é importante pensar este conteúdo para que se possa falar de sua seleção, organização e como a cultura pode ou não ser reproduzida no cotidiano escolar. Para tanto, o conteúdo nos faz percorrer diversos momentos da história, principalmente aquele tradicional, no qual era visto como algo estático, nunca como um elemento que pode ser questionado e transformado. Neste sentido aponta-se as ideias de Popkewitz (1998)

[...] para entender o conceito de conteúdo do ensino como uma construção social e não lhe dar um significado estático nem universal. A escolaridade e o ensino não tiveram sempre os mesmos conteúdos, nem qualquer um deles – a linguagem, a ciência ou o conhecimento – foi entendido da mesma forma através dos tempos.

Assim, é possível compreender que os conteúdos não são sempre os mesmos e, historicamente, estes são transformados mediante a realidade em que se está vivendo. Em cada época e sociedade, a escola assume função social diferente, refletindo desta maneira um olhar acerca do conhecimento e de cultura diferenciada. O processo de seleção e organização dos conteúdos é por si um elemento de escolha e decisão, nenhuma destas ações são neutras, pois elas regulam e distribuem o que se ensina. Para Sacristán (1998) “é pois, uma decisão política”.

No processo de seleção do que ensinar podemos, segundo Santos e Moreira (1996), encontrar diversos estudos que discutem este foco, e de certa maneira todos apontam para a questão dos conflitos que permeiam estas ações, no qual se apresentam como lutas e negociações. Estes processos de seleção envolvem um comprometimento político que visam garantir a hegemonia de determinados saberes. Desta maneira perpetuando-se visões de mundo por meio de sua cultura.

Sobre a organização, numa abordagem tradicional, está em questão o tipo de conhecimento e a sequência em que pode e para quem pode ser ensinado. Para tal, leva-se em conta a estrutura lógica da disciplina e o nível de desenvolvimento cognitivo do aprendiz.

Neste sentido, todo conhecimento possui uma lógica e que só traduzindo numa linguagem mais simples pode ser acessível ao aluno.

Discute-se em função disto, como o conhecimento se torna um conteúdo escolar, pensando os “mecanismos através dos quais a escola não apenas transmite saberes, mas também os produz” (SANTOS; MOREIRA, 1996). Parece que o conhecimento discutido na escola é diferente ou tem função diferenciada daquele utilizado, estruturado e aplicado no nosso cotidiano. É presente na escola a ideia de que é preciso um conteúdo antes do outro, sendo este de maneira crescente. Assim o saber da sociedade é diferente do saber escolar, no qual os mesmos são recontextualizados. Segundo Santos e Moreira (1996) “pode-se dizer que a organização do conteúdo curricular está relacionada com a produção dos saberes escolares”.

Todo esse processo é delicado para ser pensado de maneira tão ampla, visto que, cada realidade tem suas características particulares, porém nenhuma está isenta das relações que engendram nossa sociedade referente às lutas sociais nos mais diversos níveis. Neste sentido, falar das escolhas dos professores, por meio dos processos de seleção e organização curricular é buscar compreender um pouco desses caminhos por onde passam suas experiências e como estas manifestam a realidade onde estão inseridas.

### **3.3 Pensando as escolhas como elementos de Identidade**

As escolhas dos profissionais da educação são baseadas em suas experiências como alunos e profissionais no desempenho de sua função, como também no universo em que historicamente e socialmente este profissional está inserido. Pensando assim,

o currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis (MOREIRA, 1997).

Neste sentido, ao pensarmos em *valores tidos como desejáveis*, os profissionais trabalham a partir do que acreditam ser importante para seus alunos aprenderem e experimentarem. Assim baseados em suas próprias experiências, o profissional da educação envolve seus alunos no que para ele é tido como significativo para compor as aprendizagens na escola.



O olhar para estes elementos tidos como pessoais podem até de certa maneira representar para o leitor como se eles dependessem unicamente do professor. Alguns deles até dependem, porém, este profissional não está inserido em um espaço neutro, isento de lutas e disputas, pois ele, o currículo, é uma prática social. Neste sentido, o currículo como uma prática social é um elemento produzido e produtor de identidades. Segundo Silva (2001) “um dos efeitos mais importantes das práticas culturais é de produção das identidades culturais”.

Assim buscamos compreender identidade como um fenômeno produzido e não acabado dentro das práticas sociais tidas como comuns em um determinado grupo social. Para pensar na possibilidade de uma identidade no e do espaço escolar, parte-se do princípio em que as pessoas na escola constroem ideias e representações acerca das disciplinas e dos rituais que compõe este universo. Uma definição de identidade: “relação de semelhança absoluta e completa entre duas coisas, possuindo as mesmas características essenciais, que são assim a mesma” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996).

Neste sentido, como afirma Silva (1999) se o currículo é documento de identidade, como pensar as escolhas dos profissionais na escola deixando de lado essa questão? Pensar em identidade é pensar em dinamicidade. Pensá-la no contexto escolar é perceber que esta pode ser um elemento construído e estruturado num grupo social com representações utilizadas para, segundo Silva (2001) “forjar a sua identidade e as identidades dos outros grupos sociais”.

Benedict Anderson (1989) define nação como “comunidade imaginada”. Busca-se deste autor esta expressão para pensar as escolhas que compõem as questões de ensino em nosso contexto quanto uma “comunidade imaginada”, um núcleo imaginado que historicamente é estruturado e transformado. É como comunidade imaginada, pois mesmo atuando na mesma disciplina, ou em séries iguais não é possível encontrarmos profissionais que pensem da mesma maneira. A identidade não é um lugar comum sem a diferença, pois este lugar é composto por representações ativas que transformam este fazer ligados às diferenças.

No contexto específico das escolhas e referenciais que compõem o currículo, trata-se a identidade do fazer pedagógico, como algo que está em diversos lugares, porém com características diferentes em cada lugar e mesmo assim diferentes entre si. Segundo Silva (2001) “a identidade só faz sentido numa cadeia discursiva de diferenças: aquilo que “é” é inteiramente dependente daquilo que não “é”. Em outras palavras, a identidade e a diferença são construídas na e pela representação: não existem fora dela”. Partindo desta afirmação, a

identidade é construída pelo próprio grupo e não portanto um elemento que existe naturalmente.

Para pensar na identidade em nossa realidade escolar precisamos nos remeter às diversas realidades curriculares presentes nas escolas. Portanto, este é um elemento inserido num currículo escolar que está em constante transformação e inserido em uma guerra de forças no qual os sujeitos nem sempre percebem este movimento ligado às relações estabelecidas de poder.

### **3.4 Considerações sobre Conhecimento, Cultura e Poder no Currículo**

No início do texto pontua-se que currículo é um campo no qual estão presentes as relações entre conhecimento, cultura e poder na educação. Assim não poderíamos terminar este texto sem antes de tudo buscar compreender que relações são essas e quais autores se aprofundam nestes estudos.

Nas teorias mais tradicionais o currículo é tido como um conjunto de fatos e conhecimentos escolhidos num rol dentre outros, acumulados pela sociedade para serem transmitidos aos alunos. Para que isto aconteça basta pensar a escola como um lugar estático e o conhecimento como um elemento imutável. Neste sentido, a escola, o conhecimento e a cultura são estáticos e não recebem influências dos diversos aspectos políticos, sociais, econômicos, entre outros, que estão em nossa sociedade.

Os estudos acerca de currículo, na perspectiva cultural, apontam para discussões que nos proporcionam vislumbrar a compreensão das relações entre a cultura, o conhecimento e o poder no espaço escolar.

Os estudos culturais se compõem em um campo que compreende a cultura como uma prática de significação, centrando na linguagem e no discurso da constituição social. Assim, “cultura é um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social” (SILVA, 2001). Significados estes que são no interior das práticas sociais estruturados e que na escola se constituem em campos de saber, no qual os elementos ativos no processo escolar, isto é, os professores, alunos e estruturas educacionais definem como importantes para compor os tempos e espaços escolares. Neste sentido, alguns conhecimentos são tidos como o mais legítimo, como conhecimento oficial.

Desse modo, para determinado grupo, este conhecimento é tido como o ideal a ser trabalhado no espaço escolar, sendo que o conhecimento de outros grupos dificilmente chegará na escola. O currículo aqui então é visto como uma tradição seletiva (APPEL, 2000) de significações que envolvem a cultura e a identidade dos grupos sociais. Assim podemos estar inserindo na discussão o poder, que a partir das análises pós-estruturalistas inspiradas em Foucault este é concebido como descentralizado, horizontal e difuso. Utiliza-se esta definição, pois é a mais próxima das teorias que dão suporte a compreensão do currículo como um elemento no espaço escolar que não está isento das lutas que envolvem o poder nos mais diversos tempos e espaços.

o currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos(..).. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. A partir disto podemos iniciar nossa relação com o poder e as definições curriculares presentes na escola, partindo dos elementos que culturalmente estruturam e identificam um grupo social. O poder como um elemento descentralizado e horizontal aponta para que as escolhas nem sempre sejam de fato elementos de domínio único do professor, pois forma e conteúdo culturais funcionam como elementos distintivos de classe (APPEL, 2000)

Assim, a educação e o currículo são vistos como campos de conflito em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade.

Neste contexto, surge a necessidade de se pensar num currículo para a escola inclusiva, onde estejam implícitas as adaptações curriculares que são consideradas estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às necessidades particulares de cada um. Sabe-se que a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo, mas como um conjunto de medidas que a escola comum põe a serviço de uma resposta adaptada à diversidade dos alunos. A implementação, da Educação Inclusiva não é tarefa fácil, pois o professor precisa garantir o aprendizado dos alunos com necessidades educacionais diversas dos demais, no contexto das atividades diárias da sala de aula e do planejamento para esta turma.

O currículo nacional define o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências que devem ser proporcionadas a todos os alunos (LEMOS, 2003). No entanto, as escolas, com a autonomia que se promove, devem de forma particular e em cada contexto, reconstruir e apropriar o core curriculum face à situação real, definindo opções, construindo modos específicos de organização e gestão curricular. O currículo nacional corporiza um projeto curricular de uma sociedade, o projeto

curricular de uma escola é um currículo contextualizado que admite ainda projetos curriculares mais específicos, que nele se integram adequadamente (ROLDÃO, 1999). O projeto curricular da escola é entendido como “o conjunto de experiências (e a sua planificação) que a escola, como instituição, põe ao serviço dos alunos com o fim de potenciar o seu desenvolvimento integral” (BAUTISTA, 1997).

As pessoas com dificuldades intelectuais passaram a ser consideradas passíveis de serem educadas somente no século XIX, graças ao trabalho do médico Jean Itard (1774-1838) considerado o primeiro teórico de Educação Especial – com o menino Victor de Aveyron, conhecido como “menino selvagem”. O trabalho de Itard baseava-se na teoria empirista do conhecimento.

### 3.5 Deficiência

Segundo a organização mundial de saúde deficiência corresponde a um prejuízo ou alguma diminuição ou anormalidade da estrutura ou das funções anatômicas, físicas ou psicológicas. A deficiência entra como alguma restrição ou falta de habilidade (resultante do prejuízo) para realizar uma atividade dentro dos padrões de alcance dos seres humanos.

Consequentemente gera um impedimento que é uma desvantagem individual, resultante do prejuízo ou da deficiência, que limita ou compromete o desempenho considerado normal, tendo de ser analisado à luz da idade, do sexo e dos fatores sociais e culturais. As deficiências dividem em: física, auditiva, visual, múltipla e mental.

De acordo com o art. 4º, do Decreto nº 3.298/99, modificado pelo Decreto nº 5.296/2004, as tipologias de deficiência podem ser definidas da seguinte forma:

**Deficiência física** – corresponde alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, tripararesia e hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho de funções.

**Deficiência auditiva** – se caracteriza pela perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma, nas frequências de 500HZ, 2000Hz;

**Deficiência Visual** – apresentada pela cegueira, cuja acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

**Deficiência mental** – se apresenta pelo funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestações antes dos dezoito anos e limitação associada a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer, trabalho.

**Deficiência múltipla** – está associado a duas ou mais deficiências.

Segundo a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID, 1989): Deficiência corresponde perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se por sua vez nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão.

Incapacidade se dá pela restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência direta ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial, ou outra. Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária.

Já as desvantagens correspondem pelo prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência.

As principais causas das deficiências no Brasil segundo a UNICEF são a nutrição inadequada de mães e crianças, doenças infecciosas, acidentes e ocorrências de acontecimentos anormais nas fases pré-natais e pós-natais. Além de problemas sociais que são responsáveis por deficiências como violência, acidentes, baixo nível sócio-econômico, falta de conhecimentos, uso de drogas, exclusão e abandono social (HONORA; FRIZANCO, 2008).

O processo de certificação de deficiência ou incapacidade pode às vezes ser bastante litigioso devido a diferenças entre suas definições legais, administrativas, sociais e culturais. Diferentes sistemas definem deficiência ou incapacidade de acordo com suas próprias necessidades e regulações, mas as definições tipicamente carecem de critérios específicos, impossibilitando determinações precisas (BARRON, 2001).

### 3.6 Deficiência Intelectual

A Deficiência Intelectual se caracteriza por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expresso nas habilidades conceituais, sociais e práticas e tem início antes dos 18 anos de idade. Os três principais critérios diagnósticos da Deficiência Intelectual são:

1. Funcionamento intelectual significativamente inferior à média;
2. Limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer e segurança.
3. O início deve ocorrer antes dos 18 anos de idade

Assim isso significa que a pessoa com Deficiência Intelectual tem dificuldade para aprender, entender e realizar atividades comuns para as outras pessoas, se comportando muitas vezes como se tivesse menos idade do que realmente tem.

Um dos desafios encontrados no diagnóstico da Deficiência Intelectual é estabelecer claramente a origem ou identificar a causa da Deficiência. No entanto, sabe-se que existem fatores de risco que podem levar à Deficiência e estes fatores são multifatoriais, compostos de quatro categorias: biomédicos, sociais, comportamentais e educacionais. Os fatores podem ser descritos de acordo com o momento de ocorrência, como: pré-natais (durante a gestação), perinatal (no momento do parto) e pós-natais (após o nascimento). Sendo assim as principais causas são:

**Fatores Biomédicos:** se relacionam aos processos biológicos. Os principais são:

- Distúrbios cromossômicos e genéticos;
- Síndromes genéticas;
- Distúrbios metabólicos;

- Doenças maternas;
- Prematuridade;
- Distúrbios Neonatais;
- Lesão ao nascimento;
- Lesão cerebral traumática;
- Distúrbios convulsivos, etc.

**Fatores Sociais:** se relacionam com a interação social e familiar, como estimulação e resposta do adulto. Os principais fatores sociais são:

- Pobreza/Falta de estímulos;
- Má-nutrição materna;
- Violência doméstica;
- Falta de acesso ao cuidado pré-natal;
- Falta de acesso aos cuidados no nascimento;
- Falta de estimulação adequada;
- Institucionalização, etc.

**Fatores Comportamentais:** se relacionam a comportamentos potencialmente causais, os principais são:

- Uso de álcool na gestação;
- Uso de drogas pelos pais;
- Imaturidade dos pais;
- Rejeição dos pais ao cuidado da criança;
- Abandono da criança pelos pais;
- Abuso e negligência da criança;
- Violência doméstica, etc.

**Fatores educacionais:** se relacionam à disponibilidade de apoios educacionais que promovem o desenvolvimento intelectual, tais como:

- Deficiência intelectual dos pais;
- Falta de preparação para ser pais;
- Diagnóstico tardio;
- Serviços educacionais inadequados;
- Apoio familiar inadequado;
- Falta de encaminhamento para estimulação precoce, etc.

Entre os inúmeros fatores que podem causar a deficiência intelectual, destacam-se alterações cromossômicas e gênicas, desordens do desenvolvimento embrionário ou outros distúrbios estruturais e funcionais que reduzem a capacidade do cérebro.

A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro (HONORA; FRIZANCO, 2008, p. 103).

O diagnóstico de deficiência mental está a cargo de médicos e psicólogos clínicos, realizando-se em consultórios, hospitais, centros de reabilitação e clínicas. Equipes interdisciplinares de instituições educacionais também o realizam. De um modo geral, a demanda atende propósitos educacionais, ocupacionais, profissionais e de intervenção. (CARVALHO et al., 2003).

Para considerar o diagnóstico da deficiência intelectual é necessário haver falhas tanto na questão cognitiva da criança/adulto e na questão adaptativa, pois se houver incapacidades em apenas em uma das questões não se considera como Deficiência Intelectual.

A deficiência mental constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do Atendimento Educacional Especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo. A dificuldade de diagnosticar a deficiência mental tem levado a uma série de revisões do seu conceito (SEESP/ SEED/ MEC, 2007, p. 14).

A deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento.

A grande dificuldade de conceituar essa deficiência trouxe consequências indeléveis na maneira de lidarmos com ela e com quem a possui. O medo da diferença e do desconhecido é responsável, em grande parte, pela discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência, mas principalmente por aquelas com deficiência mental (SEESP/ SEED/ MEC, 2007, p. 15).

Existe uma grande variação de capacidades e necessidades dos indivíduos com deficiência intelectual, podendo apresentar diferenças em quatro áreas:

1. Área motora: algumas crianças com deficiência intelectual leve não apresentam diferenças significativas em relação às crianças consideradas “normais”, porém podem apresentar alterações na motricidade fina. Nos casos mais severos, pode-se perceber incapacidades motoras mais acentuadas, tais como dificuldades de coordenação e manipulação. Podem também começar a andar mais tardiamente.



2. Área cognitiva: alguns alunos com deficiência intelectual podem apresentar dificuldades na aprendizagem de conceitos abstratos, em focar a atenção, na capacidade de memorização e resolução de problemas, na generalização.

Podem atingir os mesmos objetivos escolares que alunos considerados “normais”, porém, em alguns casos, com um ritmo mais lento.

3. Área da comunicação: em alguns alunos com deficiência intelectual, é encontrada dificuldade de comunicação, acarretando uma maior dificuldade em suas relações.

4. Área socioeducacional: em alguns casos de deficiência intelectual, ocorre uma discrepância entre a idade mental e a idade cronológica, porém temos de ter claro que a melhor forma de promover a interação social é colocando os alunos em contato com seus pares da mesma idade cronológica, para participar das mesmas atividades, aprendendo os comportamentos, valores e atitudes apropriados da sua faixa etária. O fato de o aluno ser inserido numa turma que tenha sua “idade mental”, ao invés de contribuir para seu desenvolvimento, irá infantilizá-lo, o que dificulta seu desenvolvimento psíquico-social

Para Vygotsky (1997), há potencialidade e capacidade nas pessoas com deficiência, mas entende que, para estas poderem desenvolvê-las, devem ser lhes oferecidas condições materiais e instrumentais adequadas. Com isso, deve-se oferecer a tais pessoas uma educação que lhes oportunize a apropriação da cultura histórica e socialmente construída, para melhores possibilidades de desenvolvimento.

Cada criança é um ser único, as crianças com D.I. merecem um olhar individualizado levando-se em consideração suas limitações, suas necessidades, mas não somente o que ainda não consegue realizar com autonomia, mas levar em consideração a bagagem que essas crianças possuem e o que já possuem de autonomia para realizar sozinhas. Todas as pessoas possuem algo que já realizam, deficientes ou não. O D.I. necessita sim de apoio pedagógico, de atenção especializada, de adequações curriculares, mas não podemos esquecer que eles possuem capacidades, e o que eles mais necessitam além das intervenções, é que, nós acreditemos neles.

## **CAPÍTULO IV – FAMÍLIA: ESTRUTURA E FUNÇÕES**

Para Neder (1988), é a família que propicia todo o suporte afetivo inicial, além de material que é necessário ao bem estar do indivíduo. É ainda a partir dela, que se dá a construção do referencial de cada pessoa, de princípios éticos e humanitários e onde se conjuga o respeito, as diferenças, o ideal da solidariedade.

É fácil perceber que, de todas as instituições, a família é a mais elementar, vista sempre como ponto de encontros, encontra-se presente e permanece enquanto espaço privilegiado de socialização, da prática, de definição de limites e divisão de responsabilidades, de busca em coletivo e estratégia de sobrevivência, além de ser o primeiro local para o exercício da cidadania sob o prisma da igualdade, do respeito e dos direitos humanos. É a partir da família que pode se chegar às verdadeiras interpretações que cada indivíduo tem e faz no mundo.

Para Taylor (1992), a família é constituída de pessoas que pertencem concomitantemente a vários subgrupos. Tradicionalmente é definida como duas ou mais pessoas relacionadas entre si, por vínculos de sangue ou legais tais como casamento e adoção. Nesse sentido, a família é constituída por indivíduos diferente, pois como as formas, como os membros se articulam variam conforme os fatores: sociais, de época, cultural, localização geográfica, economia, momento político e histórico.

Sabe-se também que, a saúde dos indivíduos possui estreita ligação com as crenças, valores, relações e deveres e dentro do sistema familiar, pois a cultura a estrutura social e o ambiente físico influem na forma como os indivíduos percebem e vivenciam a saúde e a doença e as necessidades de cuidado e isto, determinam a forma como as famílias cuidam de

seus membros. A família tal como afirma Leininger (1991) costumam ter significações de saúde e doenças próprias de cuidar, originados de seu contexto sociocultural.

A família muitas vezes passa por uma série de situações, episódios do cotidiano, que produzem efeitos profundos na sua saúde. A doença grave e a deficiência poderiam ser citadas como determinantes desse feito que tem como fator comum a necessidade dos demais membros adaptarem-se a situação alterada, com cada um, inclusive assumindo novos papéis. Essa nova adaptação poderá afetar a pessoa que está doente nesse núcleo.

Um dado importante está relacionado às doenças mentais infantis que expressam em frequência a dificuldades afetivas, das relações interpessoais familiares. O papel dos distúrbios familiares, nos sintomas das crianças, tem sido cada vez mais evidenciado na área de saúde mental.

Ante esta perspectiva, a família passou a se constituir em objeto de investigação ao mesmo tempo em que passou a ser delineada como objeto de trabalho e, portanto, como objeto de assistência de enfermagem. Passou a existir convicção de que é praticamente impossível assistir o indivíduo (doente ou sadio) de forma completa quando não se considera pelo menos em seu contexto mais próximo, a família a qual ele pertence, pois, vários estudos vêm demonstrando que a família tanto pode ser entendida como fonte de saúde como de doença para seus membros (BUB, 1994).

Dessa forma, já não basta assistir um indivíduo cômico de que ele pertence a uma família, necessário se faz assistir a família. A família, portanto, além de ser agente de cuidados para seus membros, também deve ser considerada como objetivo dos profissionais da área de saúde, principalmente do psicólogo, já que o apoio psicológico é uma atividade da psicologia.

Sendo assim, é confirmado que embora a saúde da família e de seus membros seja diferente, estão interligados. A solução da saúde / doença de um dos membros afeta a saúde da família. Se por um lado é fácil reconhecer que a família constitui uma unidade que presta cuidados, por outro lado fica difícil concordar em que ela seja sempre eficiente no desempenho desse papel, pois é possível que a mesma família seja um sistema de saúde mais adequado em certas situações que em outras, assim como existem famílias que cuidam melhor de seus membros do que outras.

Em vários estudos Bub (1994), têm demonstrado que assistir a família, necessário se faz conhecer a realidade familiar em toda sua concretude. Portanto acredita-se que cuidar da família como uma unidade básica de saúde exige conhecer como essa família cuida e cria seus filhos, identificando suas dificuldades e suas forças. Assim, só o profissional com seus

saberes técnicos, científicos e humanísticos pode ajudar a família a agir de forma a atender as necessidades de seus membros.

## **CAPÍTULO V – METODOLOGIA**

Segundo Gil (1995, p. 27) “ pode-se definir metodologia de Investigação como caminho para se chegar a determinado fim” A metodologia é, portanto, uma das etapas fundamentais na realização de um projeto de investigação. Ao analisar uma situação concreta optamos por realizar um estudo de caso. O pesquisador ao utilizar o estudo de caso, deve entender que se trata de uma pesquisa empírica abrangente, com procedimentos preestabelecidos, que investiga um ou múltiplos fenômenos contemporâneos no contexto da vida real, especialmente quando os limites entre os fenômenos e seu contexto não estão claramente definidos.

Uma característica importante é a ênfase em compreender o que está acontecendo a partir da perspectiva do participante ou dos participantes do estudo. Esse tipo de pesquisa é preferível quando questões do tipo “como” ou “por que” são apresentadas e quando não se podem manipular comportamentos relevantes.

Em uma turma regular de uma escola pública do município de Itapetinga-Ba. A escolha da metodologia se deu no decorrer dos diversos questionamento acerca do objeto de estudo proposto. Estudo de Caso – Estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo (GIL, 1995, p. 78). Deficiência Intelectual – Perturbação conhecida por existirem problemas com origem no cérebro e que causam baixa produção de conhecimento, dificuldade de aprendizagem e um baixo nível intelectual. Entre as causas mais comuns deste transtorno estão os fatores de ordem genética, as complicações ocorridas ao longo da gestação, durante o parto e as pós-natais. Inclusão – É a inserção do aluno na classe regular onde, sempre que possível, deve

receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades (CORREIA, 1997, p. 34).

Os alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular têm proporcionado um novo desafio didático a escola pública, levando os professores a repensar sua didática e assim ampliando o conhecimento prático do professor. As normas da inclusão surgem com a publicação da lei de bases do sistema educativo em 1986. A inclusão tem algumas vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, principalmente para os portadores de deficiência ao “estabelecer um objetivo comum, que é o de proporcionar uma educação igual e de qualidade para todos os alunos” (CORREIA, 2005). **Estudo de Caso:** Segundo Cohen e Manion (1999) os estudos de casos são fortes, permitem generalizações dentro de uma classe, reconhecem a complexidade das verdades sociais. **Problemática da Investigação:** O presente estudo resulta de preocupações pessoais relativas à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular, concretamente de crianças com Deficiência Intelectual. Destacamos alguns elementos sobre Deficiência Intelectual, Integração, Inclusão, contudo, deparamos com as seguintes limitações: Dificuldades em obter informações de todos os técnicos envolvidos no processo educativo do aluno, nomeadamente da professora de educação especial. A não existência de uma equipe multidisciplinar articulada. Falta de tempo para desenvolver com mais rigor a investigação. Em termos de representatividade, dado tratar-se apenas de um caso e não se poder generalizar.

A turma é composta por 20 alunos com faixa etária entre 10 a 13 anos. A aluna escolhida é S. A portador de deficiência intelectual. Ela tem 13 anos e cursa pela segunda vez a 2ª série na Escola Municipal Manoel Novais. S.A.F. lê e escreve as palavras preocupando com as regras ortográficas e memoriza o que lhe é dito, principalmente nomes das pessoas.

Observando diariamente o desempenho da aluna, foi constatado que ela não adquiriu todas as habilidades e capacidades previstas em sua fase. Quanto ao seu desempenho e atuação em sala de aula, pode constatar: Ela forma frases simples, e às vezes sem sentido, com palavras aglutinadas, não respeita a linha determinada para escrita, usa letra bastão e não utiliza pontuação. Nas atividades relacionadas ao raciocínio lógico matemático, a aluna realiza cálculo mental com muita precisão. Na coordenação motora fina, faz recorte e colagem com muita rapidez, mas sem obedecer o limite estabelecido. S.A.F., às vezes, apresenta humor instável, tem dias que faz tudo o que lhe é proposto. Em outros momentos, se recusa a fazer, seja por sonolência ou por desejo de realizar outra atividade como: bordar, escrever, pintar etc. (materiais trazidos de casa). A professora negocia um tempo no final da aula para não atrapalhar as atividades propostas do dia. Quando troca o medicamento sente muito sono.

Não gosta de ser contrariada, reclama porque queria estudar na classe regular à tarde para não precisar acordar cedo. S.A.F. é muito comunicativa, simpática e interage com todos da escola. Participa parcialmente das atividades realizadas em sala de aula. Apresenta boa conservação de memória, tem muita facilidade em memorizar quando o professor explica o conteúdo. Sua relação de comunicação se estabelece na forma de respostas curtas e com interferência de um adulto apenas para que lhe seja perguntado. Obedece a comandos simples do seu cotidiano para situações vivenciadas. Quando troca o medicamento sente muito sono. Não gosta de ser contrariada, reclama porque queria estudar na classe regular à tarde para não precisar acordar cedo é muito comunicativa, simpática e interage com todos da escola.

Faz Atendimento Educacional Especializado e acompanhamento Psicológico foi encaminhada para atendimento Fonoaudiológico, mas ainda não iniciou o tratamento, porque só conseguiu agendar.

### **5.1 Avaliação em sala de aula - análise do professor**

Segundo avaliação da professora, a aluna não possui por sua vez sequência na realização das atividades e só faz acompanhada de alguém, auxiliar de classe ou a professora. Quando está sozinha, ela se enrola toda e não dá conta de realizar as atividades que lhe são propostas. As atividades em sala de aula são sempre em quadro e giz e igual a dos outros alunos. Existe um preconceito muito grande dos colegas de sala, principalmente na realização de atividades em grupo. Em sala não gosta muitas vezes de conversar, só responde o que lhe perguntam. Este ano teve dois surtos em sala onde falou palavrões, empurrou a carteira, chutou o lixo e bateu no armário.

### **5.2 Avaliação na família**

Segundo a mãe, a sua gravidez não foi planejada, e precisou ser internada duas vezes por exaustão emocional, gerando descolamento da placenta no sétimo mês, o que ocasionou complicação pós-parto. A mesma teve meningite aos 6 meses. Tem acompanhamento médico e faz uso de Haldol, Neoleptil e Parkinson. A aluna possui resistência ao atendimento na

APAE. No ambiente familiar, não ajuda em nada. Não tem autonomia para tomar banho, se enxugar, escolher a roupa, etc., escolhe apenas o calçado e o coloca. Todas as suas tarefas de casa é realiza com a ajuda da mãe. Ela comunica e interage com os familiares, mas quando é contrariada, ela surta, grita, soca parede e mesa, esperneia. A irmã da aluna costuma sair com ela à noite apenas para a igreja. Em casa ela gosta de escrever, recortar, bordar, etc.

### **5.3 Avaliação dos Resultados**

A avaliação do caso foi feita por sua vez através do registro diário e relatório trimestral e observação. A aluna não atingiu as metas estabelecidas. As principais dificuldades foram a resistência da aluna em realizar as tarefas. O seu humor instável, atrapalha na sequenciação das atividades. Ela possui pouca concentração, inicia uma atividade e, logo em seguida, diz que não quer mais continuar realizando-a. As maiores dificuldades da aluna são: atenção e concentração – começa a fazer uma atividade e logo desanima; 2) leitura e escrita – escreve frases simples e às vezes sem sentido com palavras aglutinadas, não obedece o limite estabelecido para escrita (linha); 3) autocuidado – não possui higiene com corpo (cabelo, dentes, etc.). Foi ampliado por sua vez estratégias pedagógicas para que a aluna alcance os objetivos estabelecidos para as áreas citadas acima. S.A.F. está mais adaptada a sala, mas não se adaptou ao horário de atendimento. Acorda muito cedo e gosta de dormir depois do almoço. Às vezes chega ao atendimento e pede para dormir um pouco.

A menor parece ter internalizado modelos de aprendizagem inadequados, ou seja, as situações novas e desconhecidas foram percebidas por ela como frustrantes, aprendendo a fugir de situações em que despenderia grande esforço, o que sempre busca fugir, dizendo que não sabe.

A família não identifica habilidades da criança, a mãe trata como se a criança fosse doente e demonstra não ter paciência com a filha, principalmente quando está chora. A menor não cria algo novo, repete conhecimentos adquiridos anteriormente, utilizando esquemas de pensamento empobrecidos, demonstrando falta de envolvimento com o objeto de aprendizagem e, conseqüentemente, com o conhecimento e com quem o transmite.

A família hoje está satisfeita com a escola embora ainda não participe ativamente das reuniões e outras atividades propostas na escola, tem consciência dos direitos e exige a garantia deles. A expectativa é que a filha venha a concluir os estudos, fazendo um curso



superior. A expectativa dos professores é que com o atendimento especializado, ela consiga superar as dificuldades e consiga desenvolver-se em diferentes áreas do conhecimento.

Atualmente a Sala de recursos ainda não está suficientemente equipada, mas já está atendendo a aluna. A professora da sala de recurso realizar atividades com texto, com histórias infantis, trabalhar com o alfabeto móvel, montar quebra-cabeça com palavras chaves trabalhadas no texto; realiza atividades em pequenos grupos para promover a socialização e melhorar a comunicação.

## CONCLUSÃO

Podemos concluir que a Deficiência Intelectual é um termo que se usa quando uma pessoa apresenta certas limitações no seu funcionamento mental e no desempenho de tarefas como as de comunicação, cuidado pessoal, relacionamento social, habilidades acadêmicas, etc. que provocam limitações e uma maior lentidão na aprendizagem e no desenvolvimento. As crianças com atraso cognitivo precisam por sua vez de mais tempo para aprender a falar, a caminhar e a aprender as competências necessárias para cuidar de si, enfrentam dificuldades na escola, aprenderão, mas necessitarão de mais tempo.

Vale salientar que é possível que algumas crianças não consigam aprender algumas coisas como qualquer pessoa que também não consegue aprender tudo. O nível de desenvolvimento a ser alcançado pelo indivíduo irá depender não só do grau de comprometimento da Deficiência Intelectual, mas também da sua história de vida, particularmente, do apoio familiar e das oportunidades vivificadas da relação efetiva escola e família nesse processo de inclusão.

A educação da criança sempre começa no momento em que ela nasce, que os pais tenham ou não consciência disso. Na criança que nasce ou se desenvolve com deficiência, é crucial que os pais e o familiares estejam cientes de seu papel de educadores, como também é fundamental que a criança frequente a escola infantil desde cedo” (COOL et al., 2004, p. 212).

A Deficiência Intelectual põe vigorosamente em causa a função primordial que foi atribuída à escola regular, isto é, a produção de conhecimento. O aluno com deficiência intelectual tem uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente, não

corresponde ao ideal da escola, tal como ainda é concebido pela esmagadora maioria das pessoas.

Assim o aluno com deficiência intelectual tem dificuldade em construir os seus conhecimentos como os outros e em demonstrar as suas capacidades cognitivas, principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de atuação e uma gestão autoritária e centralizadora. As dificuldades dos alunos com deficiência intelectual são um dos indicadores mais rigorosos da falta de qualidade da escola para todos os restantes. O desconhecimento e a busca de soluções imediatistas para resolver a premência do direito de todos à educação faz com que os administradores da educação e as escolas procurem incessantemente soluções paliativas, que envolvem todo o tipo de adaptações possíveis e até algumas imaginárias: de currículos, de atividades, de avaliação, de atendimento na sala de aula ou fora dela, exclusivamente destinadas a alunos com deficiência. Estas soluções, exclusivas para os alunos com deficiência, continuam a alimentar o carácter substitutivo da Educação Especial, principalmente quando se trata de alunos com deficiência intelectual.

Com isso o atendimento educacional especializado tem grande importância para ajudar o aluno com deficiência se desenvolver na vida escolar, pessoal, social e favorecer a sua inclusão na escola, observamos que apesar das dificuldades encontradas, tais como, falta de material específico para melhor trabalhar com cada deficiência, falta de intérprete de Libras, problemas familiares, entre outros, o trabalho está acontecendo e estamos avançando gradativamente.

Percebemos que fatores internos à estrutura escolar, tais como a organização (administrativa e disciplinar), o currículo, os métodos e os recursos humanos e materiais da escola são determinantes para a inclusão dos alunos com deficiência. Daí torna-se urgente a construção de um projeto político-pedagógico capaz de atender de fato a todos os alunos e suas diferenças, repensarmos e investirmos na formação – inicial e contínua – do professor tanto do ensino regular quanto do especial e nos recursos humanos e materiais que deverão ser apropriados pela escola e pela classe regular. Para isso, porém, faz-se urgente mudar as atitudes e expectativas humanas, pois a política de inclusão exige eliminar concepções preconceituosas e atitudes e paradigmas conservadores. A criança tem que ser analisada sob o ponto de vista de suas potencialidades enquanto sujeito e, não analisada a partir de uma criança deficiente, pois a deficiência deve ser um dos fatores, não o único, mas um dos pontos a ser analisado para definição de estratégias de atendimento pedagógico adequado aos que realmente precisam. Outro ponto que chego à conclusão é da necessidade da formação continuada dos profissionais da educação.

Hoje, ao concluir este trabalho, percebo a importância do conhecimento e da formação continuada que, os conhecimentos construídos no decorrer destes 18 meses promoveu reflexões, angústias, descobertas e transformação de comportamento. Concluo este trabalho afirmando que para cada criança ou adolescente com deficiência deve-se estabelecer uma estratégia diferente que esteja em consonância com os objetivos e queixas dos pais e professores. Ajudar todos a aprimorar o olhar para o potencial do aluno; Ajudar o próprio aluno ver e acreditar no seu potencial, uma vez que estes alunos necessitam desse investimento, por estarem desacreditado e ou excluído, é preciso despertar neles o desejo por aprender.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. G. **Como se faz Escola Aberta?** São Paulo: Paulus, 2005.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Editora Mediação, 2005.

BOM SUCESSO, E. P. **Afeto e Limite: uma vida melhor para pais e filhos**. Rio de Janeiro: Dunya Ed., 1999.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion: developing learning and participation in Schools**. Brsitol: Centre for Studies in inclusive Education, 2002.

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. Disponível em: <[ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes\\_2002/por2678\\_24092002.doc](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc)>. Acesso em: 15 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2. ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

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

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

\_\_\_\_\_. **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.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3. n. 5, 7-25, 1999.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

DECHICHI, C. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

EDLER-CARVALHO, R. Avaliação e atendimento em educação especial. **Temas em Educação Especial**, São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, v. 02, 1993.

EVANGELESTA, F.; GOMES, P. T. (org.). **Educação para o pensar**. Campinas: Alínes, 2003.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: OLIVEIRA, E. S. G. Adaptações Curriculares. **Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro**. Banco Mundial, 2003. Disponível em: <<http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>>. Acesso em: 15 out. 2016.

GOMES, A. M. A. et al. **Os saberes e o fazer pedagógico: uma integração entre teoria e prática**. 2008. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/-artigos/6689/ensino-Aprendizagem#ixzz2fg975dli>>. Acesso em: 15 out. 2016.

PEREIRA, M. M. **Inclusão Escolar: um desafio entre o ideal e o real**. 2008. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/2284/inclusao-escolar-um-desafio-entre-o-ideal-e-o-real#ixzz2fgka4uwh>>. Acesso em: 15 out. 2016.

GUGEL, M. A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Artigo preparado para o Programa de Qualificação da pessoa com deficiência da Microlins,

Florianópolis, SC, 2008. Disponível em: <[http://www.ampid.org.br/Artigos/PD\\_Historia.php](http://www.ampid.org.br/Artigos/PD_Historia.php)>. Acesso em: 15 set. 2010.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas/SP: Editores Associados, 1992.

MANUAL DIAGNÓSTICO e Estatístico de Transtornos Mentais. Texto Revisado. DSM-IV-TR. Artmed, 2003.

RETARDO MENTAL: definição, classificação e sistemas de apoio. 10. ed. Artmed, 2006.

REVISTA DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. São Paulo, APAE, ano 1, n. 1, jul./dez. 2011.

OSÓRIO, L. C. **Família Hoje**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PLETSCH, M. D.; FONTES, R. S. **O papel da Educação Especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro**. Texto aprovado para apresentação na ANPED, 2006.

ROCHA, M. S. **O Processo de Inclusão na Percepção do Docente do Ensino regular e Especial: Breve histórico sobre a deficiência**. Monografia (Pós-graduação em Educação especial) – Universidade Estadual de Londrina. 2000. p.3-10. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/20378146/Breve-Historico-da-Deficiencia>>. Acesso em: 7 out. 2010.

SILVA, O. M. **Epopéia Ignorada? A História da Pessoa Deficiente no Mundo de Ontem e de Hoje**. 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 16 mar. 2004.

ZAGURY, T. **Escola sem conflitos: parceria com os pais**. Rio de Janeiro: Record, 2008.