

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR:  
UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM UMA  
ESCOLA DA ZONA LESTE DE MANAUS-AM**

**THE INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN REGULAR EDUCATION: A  
STUDY ON THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN A SCHOOL IN THE  
EASTERN ZONE OF MANAUS-AM**

ISSN: 2674-662X. DOI: 10.29327/2334916.19.2-46

Terezinha Luzia de Araújo Sousa <sup>1</sup>

**RESUMO**

O presente estudo aborda a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no espaço escolar, destacando os desafios e avanços no processo de ensino-aprendizagem no ensino regular. O objetivo geral foi avaliar o processo de ensino/aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns de uma escola da Zona Leste de Manaus-AM. Os objetivos específicos incluíram: refletir sobre a evolução histórica da educação inclusiva, analisar o processo de ensino-aprendizagem desses alunos e avaliar os resultados da inclusão com base em indicadores de desempenho. A pesquisa, de caráter exploratório, descritivo e documental, utilizou fontes bibliográficas e dados coletados junto a 12 educadores da Escola Municipal Cleonice de Menezes Fernandes, por meio de questionários fechados e entrevistas despadronizadas. Os resultados evidenciaram dificuldades dos professores em implementar abordagens coerentes, limitando o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos com necessidades especiais. Além disso, os docentes reconheceram suas próprias limitações, indicando o desalinhamento entre propostas pedagógicas e práticas em sala de aula. O estudo concluiu pela necessidade de maior qualificação docente, estratégias pedagógicas fundamentadas e colaboração entre escolas, universidades e programas de inclusão, visando ampliar as competências e fortalecer a prática inclusiva no contexto escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Necessidades Especiais, Educação Inclusiva, Processo Ensino-Aprendizagem.

**ABSTRACT**

This study addresses the inclusion of children with special educational needs in the school environment, highlighting the challenges and advancements in the teaching-learning process within regular education. The primary objective was to evaluate the teaching-learning process of students with special educational needs included in mainstream classrooms in a school located in the eastern zone of Manaus-AM. The specific objectives included: reflecting on the historical development of inclusive education, analyzing the teaching-learning process of these students, and assessing the outcomes of inclusion based on performance indicators. The exploratory, descriptive, and documental research utilized bibliographic sources and data collected from 12 educators at the Cleonice de Menezes Fernandes Municipal School through closed questionnaires and unstructured interviews. The results revealed difficulties faced by teachers in implementing coherent approaches, which limited the cognitive and social development of students with special needs. Additionally, the teachers acknowledged their own limitations, indicating a misalignment between pedagogical proposals and classroom practices. The study concluded that there is a need for greater teacher training, evidence-based pedagogical strategies, and collaboration between schools, universities, and inclusion programs to enhance competencies and strengthen inclusive practices in the school context.

**KEYWORDS:** Special Needs, Inclusive Education, Teaching-Learning Process.

---

<sup>1</sup> Graduação em Pedagogia – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal/RN. Especializações: Planejamento, Inovação e Gestão das Práticas Educativas – Universidade Gama Filho; Psicopedagogia – Universidade Gama Filho. Educação Internacional – Universidade Alcalá de Henares. Mestra em Ciências da Educação - Universidade de San Lorenzo (UNISAL). **E-MAIL:** terezzalla@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Este estudo aborda o processo de ensino-aprendizagem voltado à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em classes comuns do ensino regular. A temática tem suscitado ampla discussão, especialmente devido às exigências de adaptações e mudanças no modelo educacional para atender às demandas específicas desses educandos.

A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais (PNE) emergiu como uma questão de grande relevância em um contexto de afirmação de direitos, impulsionada pela mobilização social e, sobretudo, pelos esforços de grupos historicamente marginalizados. No âmbito educacional, a inclusão apresenta desafios significativos, tanto no que se refere ao modelo pedagógico adotado, quanto à atuação docente para garantir a efetivação dessa integração no ambiente escolar.

As políticas públicas educacionais têm buscado responder a esses desafios ao propor uma educação que permita o desenvolvimento pleno de todos os indivíduos, considerando as exigências de inserção nos diversos contextos do mundo contemporâneo — social, profissional e familiar, entre outros. No entanto, surge um questionamento central: se a escola enfrenta dificuldades para atender adequadamente a todos os alunos, como pode, então, lidar com as complexidades inerentes à inclusão de alunos com necessidades especiais?

Ao tratar da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, esta pesquisa destaca os desafios e possibilidades envolvidos no processo. Tal abordagem demanda um olhar compreensivo e investigativo que contemple não apenas as necessidades formativas, mas também os aspectos relacionais e sociais desses educandos.

O presente trabalho é fruto das reflexões originadas durante o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil, particularmente

na disciplina “Educação Especial”. A experiência acadêmica revelou questionamentos históricos e contemporâneos relacionados à inclusão: desde o tratamento desumano de pessoas com deficiência na antiguidade, passando pela exclusão educacional no século passado, até a evolução das políticas de reconhecimento de seus direitos, configurando-se em um processo de transformação social e política.

A partir desses conhecimentos e experiências, emergiram indagações relevantes sobre as condições atuais do ensino inclusivo e a adequação das práticas pedagógicas em promover o pleno desenvolvimento de alunos com necessidades especiais no contexto da escola regular.

## OBJETIVOS GERAIS

- Apresentar uma referência histórica sobre a mudança nas concepções sobre a deficiência e sua repercussão para a garantia de direitos e o desenvolvimento da educação inclusiva visando o atendimento de alunos com necessidades especiais no Brasil;
- Investigar o processo de ensino/aprendizagem de alunos com necessidades especiais educativas incluídos em classes comuns do ensino regular em uma escola da Zona leste da cidade de Manaus-AM.

## RETROSPECTIVA, ESPECIFICIDADES E O PROFESSOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO DEFICIENTE NA ESCOLA REGULAR

A educação inclusiva é uma proposta relativamente recente, em contraposição a uma longa história de exclusão educacional baseada em critérios sociais e físicos. Durante a Antiguidade, a valorização de um corpo saudável e forte resultou na marginalização e até eliminação de pessoas com deficiência, conforme Gaio e Meneghetti (2007). Em Esparta, por exemplo, crianças com deficiência eram frequentemente mortas ao nascer. Mesmo em Atenas, com sua tradição

democrática, a marginalização dos deficientes persistiu.

Na Idade Média, a deficiência foi associada a crenças religiosas e supersticiosas, sendo vista como um castigo divino. Apesar da pregação de valores como caridade e solidariedade, os deficientes eram segregados ou mantidos em condições desumanas (Mazzotta, 1996). Durante o Renascimento, a visão científica trouxe novos olhares sobre a deficiência, mas ainda assim prevaleceram práticas de exclusão, baseadas na ideia de normalidade e controle social (Skliar, 1997).

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência começou no período imperial, mas seguiu os moldes segregacionistas das influências científicas e médicas europeias. A Constituição de 1824 previa educação gratuita, mas excluía deficientes e escravizados (Kassar, 2007). Instituições como o Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto Imperial de Surdos Mudos (1857) marcaram avanços limitados, reforçando a separação entre "normais" e "anormais".

Segundo Foucault (1990), o conceito de normalidade no século XIX estabeleceu padrões que justificavam a exclusão e a segregação. Essa perspectiva científica substituiu crenças místicas, mas perpetuou o distanciamento dos deficientes na educação e sociedade (Canguilhem, 2002).

Portanto, até o século XX, a educação para deficientes no Brasil foi baseada em segregação, refletindo uma visão distorcida da deficiência como ameaça social, marcada por discursos de controle e padronização científica (Kassar, 2007).

### **ENTRE O PAPEL E A REALIDADE: A LEGISLAÇÃO**

A primeira lei tratando do atendimento aos deficientes no Brasil foi o Decreto Imperial 1.428, de 12 de setembro de 1824, criando o Imperial Instituto de Meninos Cegos no Rio de Janeiro. Seguiu-se a Lei 839, de 26, de setembro de 1857, fundando o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (MAZZOTTA, 2005).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei

4.024/61) regulamentou as políticas educacionais no Brasil prevendo o atendimento e integração dos portadores de deficiências nas escolas públicas, porém dando margem para a atuação de instituições particulares suprindo as deficiências e limites da escola pública na educação regular dessas pessoas, prevendo a disponibilidade de suporte financeiro para o atendimento em instituições privadas (BRASIL, 1961).

O teor dessa lei se refletiu no tratamento dispensado à questão desde então, ainda hoje presente nas políticas e propostas educacionais para os portadores de deficiência, sendo evidente o tratamento ambíguo ao propor um atendimento integrado na rede regular de ensino, e também reconhecer a necessidade dos serviços privados como forma de garantir esse trabalho pedagógico reduzindo a responsabilidade do poder público e a importância da escola pública como espaço de atenção, transferida para instituições assistenciais.

Mazzotta (2005, p. 68) discute essa contradição, observando que a existência de duas formas paralelas de educação especial fazendo com que o deficiente, não se adaptando ao sistema geral de educação pública, deveria se enquadrar no sistema especial, ficando evidente que “as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou sistema geral de educação”.

Refletia-se ainda a visão socialmente dominante sobre a deficiência, focalizando “em atributos do indivíduo a localização e a culpabilização, eximindo-se assim a sociedade de seu papel de construtora do status social de deficiente e assumindo, por consequência, estratégias beneméritas de ação” (ARANHA, 1995, p. 69).

Na década de 70 a reforma educacional implementada pela Lei 5.692/71 não trouxe inovações, prevendo apenas um tratamento especial para os alunos portadores de deficiências. O parecer 848/71 do Conselho Federal de Educação fez referência mais direta ao focalizar a implementação de serviços e de técnicas específicas para o seu atendimento adequado (KASSAR,

1998).

A separação entre público e privado marca a trajetória da educação especial no Brasil, tendo predominado o atendimento por instituições e serviços na órbita não-estatal, porém influenciando a orientação das políticas educacionais para a educação das pessoas com deficiência.

A emergência dos debates a nível internacional sobre a problemática da exclusão decorrente do modelo educacional baseado na dicotomia entre “normal” e “diferente” foi determinante para mudanças no pensamento sobre a educação especial no Brasil, com destaque para as idéias sobre inclusão e a necessidade de superação dos modelos excludentes até então vigentes (MARQUES et al., 2003).

A Organização das Nações Unidas (ONU) lançou um documento precursor na afirmação dos direitos e reconhecimento social dos portadores de deficiência, com a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, conforme a Resolução aprovada em 09 de dezembro de 1975, proclamando no terceiro enunciado que:

As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível (BRASIL, 2012, p. 1).

Ao afirmar a igualdade de direitos, que deve ser o ponto norteador do tratamento dispensado aos deficientes físicos, essa Declaração mostra-se em consonância com a questão central da atenção e promoção social dessas pessoas, o que também remete à igualdade como princípio fundamental da sociedade brasileira firmado pela Constituição Federal de 1988 no artigo 6º, pressupondo nesse sentido o acesso à educação enquanto direito assegurado a todos, o que

significa garantir que todo cidadão tenha possibilidades de se desenvolver e obter o necessário para sua vida (BRASIL, 2003).

O acesso à educação aparece assim como condição para garantir “sobretudo no que se refere ao ensino público fundamental gratuito nos estabelecimentos oficiais de ensino, um direito público subjetivo, como condição essencial para uma existência digna” (BRASIL, 2004, p. 1). A dignidade da pessoa humana, associada ao direito à educação, é mencionada como direito fundamental na Constituição Federal de 1988, previsto no artigo 5º.

Pode-se afirmar então, que igual tratamento deve ser estendido ao portador de deficiência física, quanto à garantia do acesso à educação, principalmente por meio de um modelo de ensino que não dissocia as pessoas, pelo contrário, as integra valorizando suas diferenças sem tomá-las como critério de exclusão, condição para o reconhecimento e valorização da dignidade de cada indivíduo.

Também na Constituição Federal de 1988, o capítulo III, artigo 208, que a educação escolar das pessoas com necessidades especiais deve se realizar na rede regular de ensino, afirmando como garantia “o acesso obrigatório e gratuito” como “direito público e subjetivo” a todos os níveis de ensino, “segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 2003).

Em 1990, o Brasil tomou parte na Conferência Mundial sobre Educação para Todos na cidade de Jomtien, na Tailândia, definindo-se a partir de então um caminho mais objetivo na formulação de políticas para a educação inclusiva no Brasil.

Nesse evento lançaram-se as bases da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação, publicada pela UNICEF (órgão das Nações Unidas para a Educação e Infância), preconizando ações para atender a necessidades básicas de aprendizagem, afirmando que “[...] a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo todo” (SILVA; SEABRA JÚNIOR;

ARAÚJO, 2008, p. 33).

Acompanhando as tendências do debate sobre a educação como direito de todos no cenário internacional, firmou-se no Brasil a tutela especial à criança e ao adolescente, fixando a obrigação dos pais ou responsáveis, juntamente com o Estado, pela atenção à escolaridade dos filhos, nos termos da Lei 8.069/90 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que em seu artigo 55 determina a matrícula compulsória na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

O ECA surgiu de um processo democrático de afirmação de direitos, que nos anos 90 passa a focar a criança e o adolescente como sujeitos de direito, e não mais como simples tutelados por parte do Estado e pela família (LIBERATI, 1995).

Portanto, definiu-se a partir do debate sobre a educação especial no plano internacional um conjunto de garantias para o acesso de todos à educação, partindo da determinação constitucional. O Estatuto referido preconiza a articulação entre Estado, pais e responsáveis e a sociedade na proteção à criança e ao adolescente promovendo, entre outras situações, um espaço para o seu desenvolvimento no contexto da formação escolar, não fazendo nenhuma distinção em termos de diferenciação.

Ainda no campo internacional, destaca-se a Declaração de Santiago, emitida por ocasião da V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, promovida pela UNESCO em 1993 no Chile. Segundo Silva, Seabra Júnior e Araújo (2008) o intuito era melhorar os níveis de qualidade da aprendizagem, a superação e previsão do analfabetismo, bem como a qualidade educacional.

Esses autores afirmam que a esse documento internacional apresentava a ação educativa como uma atividade vinculada à profissionalização do ensino, enfatizando a necessidade de formação, aperfeiçoamento, a elaboração de um sistema nacional de avaliação de resultados no processo educativo e o

fortalecimento da capacidade de mediação do professor, enquanto locutor e intérprete das necessidades do aluno e facilitador da sua aprendizagem.

Outro encontro relevante a nível mundial, do qual resultou a Declaração de Salamanca, realizado em 1994 na Espanha, foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO (órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). Nesse documento, na cláusula 2, ficou explicitado que "[...] as escolas regulares são os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando sociedades mais abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva" (BRASIL, 1994, p. 10).

A orientação definida nesse encontro internacional foi, portanto, de que a escola deve ser um espaço de encontro e valorização das diferenças. A educação escolar não deve ser dividida em espaços estanques, onde a pessoa com deficiência seja atendida separadamente, pelo simples fato de ser considerada inapta para responder às mesmas solicitações dos demais alunos no aprendizado.

Conforme a disposição da Declaração de Salamanca, a inclusão na educação deve ser lei, e isso implica, além do Estado, o envolvimento dos pais e das comunidades (SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008).

Nesse processo histórico de reconhecimento dos direitos e garantias para a educação dos portadores de necessidades especiais sem tomar as diferenças como critério diferencial para modelos de educação diversos, porém, objetivando a sua aproximação por meio da integração dos alunos, superando os processos de exclusão na escola e na sociedade, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9.394/96, instituída pelo Ministério da Educação) (BRASIL, 1996).

Observando essa disposição, a LDB reconheceu a educação como um processo abrangente, que se desenvolve não somente no âmbito escolar, mas em várias instâncias e momentos, afirmando ainda em seu

artigo 1º, que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Estendendo a preocupação com a oferta de uma educação abrangente, a LDB firmou no artigo 58 expressa disposição sobre a educação especial, prevista como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 34).

Ainda consoante o artigo 58 da LDB, tratando dos elementos norteadores da educação das pessoas com deficiência, afirma-se a garantia dos direitos no campo educacional:

§ 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

O reconhecimento do sentido e alcance do aprendizado, nessa ótica, conduz à questão de como estimular, favorecer e garantir que a educação promova todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência. Observa-se que o artigo 1º da LDB coloca em evidência as relações sociais, que também se processam na escola, uma das bases da educação, não sendo, portanto, apenas um local de transmissão de conhecimento em sentido estrito, mas de provisão de aptidões e promoção do desenvolvimento de todos, inclusas os que possuem alguma deficiência.

Apesar de demonstrar a preocupação com uma educação baseada no atendimento integral e promoção

do aprendizado a todos, tendo a escola como espaço comum, a LDB não incluiu a educação especial entre as modalidades de educação, o que eliminaria um traço distintivo, essencial para conferir à idéia de educação um sentido comum para todos.

Portanto, o artigo 21 da LDB, ao apontar os níveis escolares, fala apenas das modalidades da educação básica e superior, incluindo-se na primeira a educação infantil, a fundamental e a média. Relegou a educação especial para regulação separada, no capítulo V, artigos 58 a 60, deixando evidente que se fazia distinções em relação à educação, permitindo distinguir dois grupos e pressupondo-os diferentes: os alunos da escola regular, e os “outros”, isto é, os deficientes (BRASIL, 1996).

Essa modalidade de educação não foi considerada no nível escolar. O tratamento legal evidencia a continuidade da diferenciação entre as modalidades educacionais, pois se apresentada separadamente em uma parte específica da LDB, deixou de ser incluída na estrutura geral da educação básica (MOREIRA, 1995).

Considerando o contexto dos direitos, ressalta-se que a Convenção de Guatemala ou Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência, de 28 de maio de 1999, dispozo que:

[...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 1999, p. 12).

Em relação ao sentido inclusivo da educação, a garantia de tais direitos está relacionada à forma como professores e alunos sem deficiência podem favorecer e garantir que a diferença não seja uma forma de exclusão

nem de sobreposição no aprendizado, o que é requisito para atingir os propósitos envolvidos nessa relação de igualdade que deve se desenvolver na escola e fora dela. Entra-se aqui no campo da temática da discriminação, tratado pelo artigo I da referida Convenção, dispondo que:

[...] a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 1999, p. 1).

Essa exigência não tem sido atendida na prática, se for considerado que:

Os alunos com deficiência recebem, afinal, pouca educação útil para a vida real, e os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 25).

Novas referências têm suscitado o debate sobre os avanços, limites e deficiências da legislação educacional brasileira, na forma de resoluções internacionais que têm buscado avançar e ampliar as bases da garantia de direitos ao portador de deficiência física em todo o mundo.

Ainda em 1999, a Carta para o Terceiro Milênio, aprovada pela Rehabilitation International, em Londres, Reino Unido e Irlanda do Norte, deu ênfase à importância

do empoderamento<sup>2</sup> dos deficientes como medida essencial para garantia dos seus direitos e inclusão social plena, colocando este propósito como responsabilidade de cada governo e de todas as organizações não-governamentais e internacionais (DUTRA, 2007).

Por sua vez, a Declaração de Washington, de 25 de setembro de 1999, emitida por ocasião da Conferência de Cúpula Perspectivas Globais sobre Vida Independente para o Próximo Milênio, realizada em Washington, Estados Unidos, deu visibilidade ao Movimento de Direitos das Pessoas com Deficiência e de Vida Independente com a aprovação de um compromisso de executar, em todos os países representados, um Plano de Ação para dar prosseguimento ao processo de promoção e valorização do deficiente como indivíduo autônomo a ser reconhecido como tal pela sociedade (DUTRA, 2007).

Observa-se nessas declarações, a preocupação em reforçar os movimentos sociais de apoio e defesa dos direitos aos deficientes, integrando a mobilização coletiva aos dispositivos e esforços governamentais para a mudança na condição social dessas pessoas.

O Brasil, seguindo as recomendações internacionais, firmou o Decreto 3.298/99, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, identificando no artigo 4º as categorias de pessoas portadoras de deficiência: deficientes físicos; auditivos; visuais; portadores de deficiência mental e de deficiência múltipla (BRASIL, 1999).

Destaca-se ainda, na seara do debate e das resoluções internacionais sobre a educação dos deficientes, a Declaração de Manchester sobre Educação Inclusiva, firmada em 2000, em torno do tema "Incluindo os Excluídos", por ocasião do V Congresso Internacional de Educação Especial.

<sup>2</sup> Empoderamento significa em geral a ação coletiva desenvolvida pelos indivíduos quando participam de espaços privilegiados de decisões, individual de conhecimento e superação de uma situação particular (realidade) em que se

encontra, até atingir a compreensão de telas complexas de relação sociais que informam contextos econômicos e políticos mais abrangentes.

Outro momento importante na mobilização mundial para garantia dos direitos e promoção social dos deficientes foi a Declaração de Caracas, de 2002, tornando obrigatória, por meio de regulamentação específica em cada país signatário desse documento, a garantia dos direitos de igualdade para as pessoas com alguma deficiência.

Ainda no ano de 2000, foi emitida a Declaração de Sapporo, no Japão, por ocasião de um fórum global do qual participaram deficientes de mais de cem países, onde é afirmada a auto-valorização e autonomia como bases da promoção social do deficiente físico, o que implica em uma educação voltada para as diferenças culturais visando o reconhecimento das múltiplas necessidades que os indivíduos possuem, para ultrapassar a perspectiva genérica de diferença (CARMO NETO, 2007).

Ampliando-se o conceito de tutela integral dos direitos dos deficientes físicos, passou-se também a desenvolver mecanismos de efetivação dos propósitos da educação especial e da inclusão, onde estão implícitas as condições para uma condição de vida adequada e condizente com a dignidade e a igualdade. Nesse contexto, definiram-se as Normas Brasileiras de Acessibilidade, nos termos da Lei 5.296/2004, regulamentando a Lei 10.098/2000 que estabeleceu normas gerais e critérios para promover a acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (FERREIRA, 2011).

Esses dispositivos legais podem ser vinculados aos propósitos firmados no item 1 da Convenção da Guatemala, antes comentada, que considerou a integração na perspectiva de um conjunto de medidas envolvendo aspectos educacionais, de caráter trabalhista, e social, além de outras medidas necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade (BRASIL, 1999).

Gentili (2002) ao analisar as legislações em vigor no Brasil entende, que, por mais que reconheçam a

existência de um ensino especial, este ainda é referido como estando diretamente relacionado às competências e habilidades de cada indivíduo, fazendo, portanto, a diferenciação entre educação especial e ensino regular, em que a integração aparece como alternativa de atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais, demonstrado através do Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

O artigo primeiro desta lei estabelece que a Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência. Cabe ressaltar a empregabilidade da terminologia integração nas legislações em vigor, de vez que esta não substitui e não tem o mesmo sentido que inclusão.

O que deve ser feito é envidar um grande esforço para tentar entender que estamos em um processo de redemocratização do ensino brasileiro e, por isso, podemos até supor que integração possa vir a ter o mesmo sentido que inclusão, mas isto é puramente uma especulação do que temos como determinação em nossa política educacional.

A questão se apresenta é repensar o protótipo de leis apresentado à sociedade, buscando melhorias para o indivíduo com necessidades especiais, tais como reivindicações coerentes e resgate da cidadania.

Nesse intento, torna-se necessário esclarecer o inciso IV do artigo terceiro da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que estabelece como objetivos fundamentais promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

É importante comentar sobre este item, pois percebe-se que um dos grandes problemas que afligem a nossa sociedade são os preconceitos, os estigmas e os

estereótipos, caracterizados ou não pela força da globalização ou do neoliberalismo.

Para confirmar este entendimento, Silva (1996) discute, em sua pesquisa, que a integração está ocorrendo de forma precária, sendo que apenas 20% das escolas pesquisadas recebem o portador de deficiência mental. A imagem que se tem do portador de deficiência mental ainda se centra na “crença no ser doente, incapaz, frágil, assustador e problemático.

Daí a concepção da maior parte dos educadores, de que a convivência do portador de deficiência mental com as crianças ‘normais’ é impraticável. “Para eles, só numa escola especial, quando muito numa classe especial, com profissionais especializados, é que algum tipo de trabalho poderá ser realizado”.

Cabe aqui ressaltar que, no item 4 da Declaração de Salamanca, a discussão se volta para a análise mais crítica da real situação dos indivíduos com necessidades especiais: “Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiência têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que os potenciais de tais pessoas”.

A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências, estabelecendo que todos têm o direito de ter uma escolaridade, independente de questões peculiares (cor, etnia, classe social, etc.).

Caso o aluno tenha algum problema de saúde, deverá ser oferecido a ele, atendimento pedagógico-hospitalar para que haja garantia na continuidade do processo ensino-aprendizagem e do ano letivo (ano escolar). É condição sine qua non que o aluno com necessidades educacionais especiais seja acompanhado, no seu processo ensino-aprendizagem, por professores

devidamente preparados tanto no aspecto pedagógico, quanto no aspecto psicológico/emocional. De nada adianta imbuir-se do sentimento da boa vontade, somente. A utilização dos termos "exclusão" e "escola inclusiva" na educação tem sido associada somente aos casos de alunos com necessidades especiais de aprendizagem, isto é, com deficiências físicas ou mentais. Sabemos, no entanto, que esses não são os únicos excluídos da escola. Cada vez mais a escola e os professores estão tomando para si mesmos o desafio de garantir o sucesso de seus alunos na escola.

Fala-se até em fracasso da escola e não mais em fracasso do aluno. Se nossos alunos não estão aprendendo, temos que tomar esse problema para nós e não devolver a "culpa" a eles, à família, às condições sociais, culturais e econômicas em que eles vivem. São esses os nossos alunos e é para eles que a nossa escola tem que se voltar.

Aspectos gerados na escola e na própria sala de aula, que contribuem para a exclusão ou a inclusão dos alunos no sistema educacional, sem nunca esquecer que os excluídos da escola, geralmente, também são os mesmos que sofrem do processo de exclusão social.

É no contexto do sistema geral de educação que devem estar presentes os princípios e as propostas que definem a política de educação especial, contudo, ainda se observam várias lacunas na legislação educacional vigente. Tomando como exemplo Os Parâmetros Curriculares Nacionais, verifica-se a atribuição de responsabilidades aos professores para com a aplicabilidade desses parâmetros, e a culpabilidade na sua não execução, por serem mal preparados para a docência. Os PCNs trazem uma proposta de homogeneização, com esvaziamento dos conteúdos epistemológicos. Fala-se, enfim, em adaptação curricular, e não na construção de um novo currículo que contemple a todos os envolvidos no processo educacional.

Do mesmo modo, o Plano Nacional de Educação

não prevê recursos vinculados que possam contribuir efetivamente para a inclusão desse alunado no sistema regular de ensino. Diante dessas considerações, e resgatando o conceito de política como um conjunto coerente de princípios e propostas, constatamos a ausência de uma "Política Nacional de Educação Especial", cujos elementos que poderiam compô-la encontram-se, na verdade, diluídos e fragmentados em diversas políticas públicas, o que contribui para a inexistência de precisão, coerência, clareza e continuidade

em suas propostas. Haja vista que a elaboração de leis, planos educacionais e políticas sociais, discutidos dentro de gabinetes, ainda que elaborados por "iluminados", sem a participação da coletividade, não têm lugar nem valor numa sociedade que busca posturas e meios democráticos (V Conferência Brasileira de Educação, 1988).

Com base nestas opiniões pode-se afirmar que, embora ainda dotados de forte tradicionalismo na elaboração da legislação, os planos nacionais relativos à educação geral evidenciam uma gradativa evolução ao contemplar os direitos à educação dos indivíduos com necessidades educativas especiais. É de suma importância destacar a participação das organizações não governamentais que, ao se constituírem em grupos de pressão pela conquista dos direitos das minorias, vêm desempenhando papel relevante não só na construção da legislação educacional no Brasil, como também no seu cumprimento (MAZZOTA, 2005).

Entretanto, operacionalizar a inclusão no Brasil a partir de bases que busquem a normalização das condições de vida de indivíduos com necessidades educacionais especiais parece-nos algo ainda utópico em um país que mal consegue atender às suas demandas educacionais básicas. A própria idéia de inclusão, que começa a tomar corpo no horizonte educacional, talvez possa levar a uma política educacional de fato comprometida com a deficiente realidade brasileira. Sabemos que as leis não modificam a realidade, porém,

entendemos que é a partir de uma legislação que a realidade se aproxima de um ideal de sociedade mais justa e menos excludente.

O texto seguinte, extraído da Declaração de Salamanca, reforça toda a discussão desenvolvida a respeito da inclusão e serve para inspirar políticas públicas de bom senso, que contemplem o direito à educação como um direito público e subjetivo, seja ele em escola comum ou especial: Todas as escolas devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. Entende-se que Políticas Públicas voltadas para a inclusão daqueles que se encontravam excluídas do processo social são a garantia do acesso aos direitos humanos. Conseqüentemente, os indivíduos com necessidades educacionais especiais deixam de estar à margem da vida social, limitadas ao espaço de suas casas ou de centros de tratamentos, e passam a participar do processo social, tendo reconhecidos os seus direitos.

#### **A SOCIEDADE E A FAMÍLIA FRENTE AO PORTADOR DE NECESSIDADES ESPACIAIS**

Abordar a relação da criança deficiente com a sociedade requer a compreensão dos fatores que interferem na sua discriminação. O estado de deficiência vivido pelo ser humano, seja ela qual for, é uma condição incapacitante e dolorosa, por suas limitações orgânicas intrínsecas, mas também, pelas limitações sociais que ele acarreta. A sociedade contemporânea aprendeu a avaliar negativamente qualquer indivíduo que fuja dos padrões de normalização aceitos pelo grupo, conseqüentemente, desencadeou uma série de preconceitos acerca dos portadores de qualquer tipo de deficiência. Não se pode

pensar em integração dos deficientes sem haver a preocupação sobre o tipo de relação que as pessoas, de modo geral, estabelecem com eles.

Percebe-se que geralmente as pessoas não estão preparadas para lidar com o diferente. Isto se revela quando observamos alguém, se afastamos do contato físico voluntariamente ou, então, moralmente, quando a presença dessa pessoa for inevitável. Como no nosso cotidiano essa é uma situação que se apresenta com muita frequência cada vez mais o deficiente se encontra a margem da sociedade, conseqüentemente isto faz com que a maioria das pessoas tenha pouca oportunidade de interagir com os deficientes.

Esta situação de não enfrentamento do que é diferente acaba reforçando as representações preconceituosas e estereotipadas da sociedade. Assim, o contato social desses indivíduos tende a se limitar ao convívio dos familiares, profissionais que lidam com eles, e a de pessoas com o mesmo tipo de deficiência. Levados a conviver num ambiente que naturalmente age como fortalecedor de suas deficiências, eles acabam sem motivação a almejar outra postura que não seja a da própria limitação.

Neste caso, a prática social do deficiente é tão reduzida que as pessoas não tomam conhecimento de suas potencialidades, mesmo que limitadas. Agem como num ato de pena ou proteção e para alguns até por medo ou indiferença, deixando de abordar assuntos pessoais ou de ordem político-econômica por considerá-los inaptos para os conhecimentos mais complexos. Esta postura é assumida pela incapacidade do ser humano de conhecer o universo do outro, percebendo como se nada pudesse abalar o seu mundo “estigmatizado e vazio de informações”.

Há inúmeros fatores que podem ser abordados, mas talvez o fracasso da integração social se deva em parte pela própria falta de convívio social dos deficientes. Avaliados como pessoas menos interessadas, que não têm nada a oferecer e tudo para aprender, as pessoas evitam o contato com os deficientes. Alguns chegam a

manifestar medo de que o filho possa ser “contaminado” e comece a agir da mesma maneira.

Atualmente, num Brasil marcado pelos contrastes, ainda há pessoas desinformadas que acreditam que a deficiência seja algo que “pega”. Em cidades como o Rio de Janeiro encontramos com facilidade alguns pais que desaprovam que os filhos estudem na mesma classe onde tenha crianças deficientes, porque seus filhos podem por imitação adquirir o comportamento dessas crianças e regredir em seu desenvolvimento.

O ser humano gosta de se sentir forte, completo e luta para alcançar a perfeição enquanto o deficiente nos faz ver a fragilidade, a nossa própria instabilidade e enfermidade. O deficiente acaba agindo como um espelho é responsável por nos fazer enxergar as imperfeições e limitações de nossa própria existência, a nossa mortalidade.

Glat (1991) afirma que os indivíduos, para evitarem observar a sua imagem fragilizada, preferem não observar o deficiente. A aceitação do deficiente passa a significar o reconhecimento da própria imperfeição, porém em geral isso é difícil e a maioria das pessoas opta pelo não reconhecimento do outro e da deficiência que ele tem.

Portanto, em relação ao meio onde vive a pessoa, frente aos valores agregados pela sociedade é que vão determinar se as condições do indivíduo são ou não consideradas uma deficiência. Em decorrência de fatores hereditários e ambientais, não há sequer duas pessoas exatamente idênticas, assim é de se esperar que as respostas às exigências do meio variem de acordo com as condições de cada um.

A socialização é o ato e o efeito de interagir. É a troca do indivíduo com o meio em que vive familiar e social. O processo de socialização caracteriza-se pela busca cada vez mais independente. Ela consegue distinguir os indivíduos uns dos outros, como também se diferencia deles, esperando que os outros a considerem como pessoa.

A principal necessidade da criança Portadora de Necessidades Educacionais Especiais é que tenha a oportunidade de relacionar-se com as pessoas diferentes, que não fazem parte da família e principalmente com as crianças que se encontram na mesma etapa de formação escola.

Além da inclusão escolar, há uma nova perspectiva sobre a importância de assegurar à criança com necessidades especiais de participar efetivamente das atividades e da vida da sua comunidade, indo a reuniões e festas, fazendo parte dos agrupamentos religiosos, fazendo passeios, frequentando praias, praças, participando de festas na família e no seu bairro, interagindo com outras crianças. É fundamental esse contato humano dentro e fora do seu convívio familiar.

Educação e reabilitação são modos de atuação que devem corresponder à dedicação das crianças especiais. A ênfase na realização do potencial das pessoas portadoras de deficiências e na sua integração social torna-se o princípio orientador do atendimento dos excepcionais, não mais em função das limitações, mas principalmente da capacidade de desenvolvimento e mudança do ser humano.

Observa-se que mais do que o direito à educação, hoje se reconhece o direito às oportunidades educacionais. Desta forma, a extensa gama de diferenças individuais existentes entre os educandos a serem atendidos nas instituições escolares exige que haja uma diversidade de meios disponíveis no sistema escolar, a fim de se assegurar o atendimento desse direito.

Para aqueles educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das apresentadas pela maioria das crianças e jovens, as instituições escolares devem contar com a provisão de recursos que usualmente não fazem parte de sua organização.

Essa integração do aluno deficiente na escola comum, todavia, não pode ser confundida com uma subescolarização, reduzindo ao máximo os conteúdos dos quais a criança tem direito ao acesso. Uma atitude

desta acaba revelando uma falta de compromisso do educador e da escola. A integração do aluno deve significar uma busca concreta de uma adequação do meio escolar comum aos objetivos educacionais voltados para as crianças portadores de necessidades educacionais.

Diferentes opções de recursos educacionais, desde escolas especiais até integração total, devem estar disponíveis para cada criança, uma vez que cada uma em cada momento pode precisar de um recurso diferente. Outro fator importante no desenvolvimento das crianças especiais é a família, com a qual elas lidam desde muito cedo e acabam sendo estereótipo delas. A família tem um papel primordial no desenvolvimento da criança, seja ela Portadora de Necessidades Educacionais Especiais ou não. A família precisa antes de tudo assumir uma postura em relação às necessidades da criança para, assim, poder tomar uma decisão na melhoria da qualidade de vida dela. Não rejeitar é um primeiro passo em direção à inclusão social da criança.

Os pais precisam aceitar e permitir a inclusão conhecendo seu filho, com suas aptidões, anseios, qualidades, defeitos e sentimentos. No processo de aceitação está a não resistência em permitir que a criança frequente classes “normais”, não privar a criança dessa experiência, sem desmerecer as escolas especiais que muito contribuem para a expansão do conhecimento do assunto e de novas alternativas. Nesses novos contatos se estabelecem novas oportunidades e desafios, o relacionamento com outras realidades é um acréscimo na vida de todos.

Nesse movimento é necessário que os pais apoiem a escola e vice-versa, para que o processo de ensino-aprendizagem se dê da melhor forma possível. Aos pais cabe atentar para os valores adotados pela escola para que seus filhos tenham uma educação de qualidade como todas as demais crianças. Precisam entender que a inclusão se faça realmente, sem que se resume a simples integração, com uma sala especial, um espaço, uma atividade e sim permitir que a criança possa

usufruir de todo o espaço escolar, participando ativamente de todas as atividades, compreendendo que a escola deve responder as necessidades de todos os alunos. A família precisa conhecer a escola, o método de ensino adotado e principalmente, acompanhar o processo realizado em sala de aula para se tornar uma parceira da escola no desenvolvimento do aluno.

É imprescindível que se estabeleça um canal direto entre a família e a equipe pedagógica da escola. Diretores, coordenadores, orientadores, e professores precisam conhecer quem são seus alunos, quais são as suas características, seus interesses, suas capacidades e suas necessidades de aprendizagem, entendendo que todos os agentes escolares são responsáveis pelo ensino ministrado em cada instituição.

Os professores que estão diretamente envolvidos na ação de suprir as diversas demandas da sala de aula precisam estar em contato com os pais, compartilhando vitórias e angústias, multiplicando experiências e favorecendo o debate de novas possibilidades. Nesse sentido a reunião de pais é um momento onde a escola pode propiciar um espaço de diálogo entre os pais e os profissionais da escola, convidando todos os pais a conhecer e integrar o cotidiano da escola onde seu filho está inserido.

Conhecer a realidade das crianças portadoras de necessidades especiais e dos seus pais, a sua vida, esclarecer dúvidas, desmistificar alguns fatos, conversar com especialistas, são algumas ações para aproximar as relações e possibilitar a compreensão de que é responsabilidade de toda comunidade escolar viabilizar a inclusão.

É fundamental conhecer o cotidiano e as peculiaridades das pessoas com necessidades especiais. As informações fornecidas pela família são extremamente importantes para ampliar as ferramentas a serem utilizadas em sala de aula: como a família lida com o preconceito, como foi descobrir que seu filho era um PNEE, que estímulos são dados em casa, qual é a atividade favorita da criança. Essas experiências devem

fomentar a busca por novas informações, estudos em grupo, especializações por parte dos agentes escolares, para que a inclusão realmente faça parte do cotidiano escolar.

Em toda a troca de experiências para a melhoria no desenvolvimento social, emocional, cognitivo e físico da criança, os pais devem acompanhar o que está sendo feito dentro da escola e dar continuidade em casa, sem que para isso a vida da criança se limite a atividades pedagógicas orientadas, sem sufocar com cobranças, sem exigências absurdas. Como toda criança, os Portadores de Necessidades Educacionais Especiais precisam de liberdade para construir sua identidade, seu espaço e se constituir como um indivíduo que integra a sociedade.

Não é o aluno que deve se adaptar nem tampouco se moldar à escola, mas é esta que, consciente da sua função, se coloca como um espaço de inclusão para todos. Além disso, constatamos o receio, a insegurança e a resistência dos pais que preferem manter os filhos em instituições especializadas temerosos de que sejam discriminados e estigmatizados no ensino regular. Muitos deles desistiram por terem ouvido tantas vezes que não havia vaga para o seu filho naquela escola ou que o melhor para ele é uma escola especial. Outros insistem por convicção ou simplesmente por se tratar da única opção para ele é uma escola especial. Outros insistem por convicção ou simplesmente por se tratar da única opção no local de moradia da família, pois existem os que estão fora da escola pelas razões aqui apontadas.

A adaptação da escola e o preparo da família para o trato das questões relacionadas à criança com deficiência exige, primeiramente, a compreensão da natureza das suas limitações, ponto de partida para estabelecer como ajudá-la a superá-las e alcançar o propósito da sua inclusão social e escolar. Para isso é fundamental conhecer a deficiência dessa criança.

## CONHECENDO AS DEFICIÊNCIAS

Ao longo da história, o conceito deficiência mental foi visto e apresentado de diversas maneiras e tais representações teve grande influência sobre a maneira de tratarmos e interagirmos com esses sujeitos.

As raízes históricas e culturais do fenômeno deficiência sempre foram marcadas por forte rejeição, discriminação e preconceito. A literatura da Roma Antiga relata que as crianças com deficiência, nascidas até o princípio da era cristã, eram afogadas por serem consideradas anormais e débeis. Na Grécia antiga, Platão, no seu livro: *A República* (1987) refere que as crianças mal constituídas ou deficientes eram sacrificadas ou escondidas pelo poder público.

Assim, na sociedade antiga, as crianças deficientes eram, também, deixadas ao relento, para que morressem. Essas atitudes eram fruto dos ideais morais da época, em que a eugenia -Eugenia: É o estudo das condições mais propícias à reprodução e melhora da raça humana- e a perfeição do indivíduo eram consideradas valores preponderantes.

A Idade Média conviveu com grandes contradições e ambivalência em relação às atitudes e sentimentos frente à deficiência. No pensamento dos filósofos cristãos, a crença também oscilava entre culpa e expiação de pecados e, finalmente, com São Tomás de Aquino, a deficiência passa a ser considerada como um fenômeno da espécie humana.

Já no final do século XV, com os ideais burgueses vigentes, imperou a visão de que a deficiência era um atributo do indivíduo, tendo, portanto, uma relação direta com o capital, ou seja, o deficiente era considerado improdutivo do ponto de vista econômico (ARANHA, 1995).

No Renascimento, com o surgimento das ciências, as concepções racionais começavam a buscar explicações para as causas das deficiências, que foram consideradas, do ponto de vista médico, como doenças de caráter hereditário, males físicos ou mentais.

Durante a Reforma Protestante, o mesmo tratamento era dado ao tema. A rigidez ética, carregada da noção de culpa e responsabilidade pessoal, conduziu a uma marcada intolerância, cuja explicação reside na visão pessimista que se tinha do homem, entendido como uma besta demoníaca quando lhe faltava à razão ou a ajuda divina (PESSOTI, 1984). Lutero considerava os deficientes como seres tomados pelo demônio, indicando dois caminhos possíveis: que se afogassem os deficientes, ou que se rezasse por eles até que o demônio abandonasse seu corpo.

Em 1664, com Thomas Willis, ocorre um grande avanço na compreensão da Deficiência Mental. A partir de um estudo neurofisiológico, ele considera a deficiência como produto de estruturas ou eventos neurais. Assim, o louco ou o idiota (como eram chamados na época) é caracterizado pela ausência de imaginação e memória, que têm sede no cérebro.

Com John Locke, em 1690, ocorre uma grande revolução. Ele desenvolve uma teoria pedagógica para o atendimento do aluno com deficiência mental, até então visto como quase incapaz. Considerava-se o aluno com deficiência mental como carente de experiências sensoriais e reflexões sobre as ideias geradas pelas sensações. Tratavam-no como recém-nascido, uma “*Tabula Rasa*”, valorizando uma didática especial para o atendimento das deficiências. Nessa teoria, considerava-se a capacidade cognitiva de aprendizagem do homem, que nasce vazio e vai se desenvolvendo à medida que tem contato com as informações.

Fierro (1995) considera que, tradicionalmente, o conceito da deficiência mental vem marcado pela representação da reversibilidade e da irreversibilidade. Desde que esta área passou a ser objeto de estudo de médicos e educadores, no fim do século XVIII, ela foi chamada de oligofrenia. Este termo, em grego, quer dizer “pouca mente” e designa um conjunto de sintomas que têm origem em diferentes causas orgânicas e têm em comum certo déficits de caráter irreversíveis nas atividades mentais superiores. Com o passar dos séculos,

as concepções sobre deficiência mental foram se ampliando, em parte como consequência das mudanças ocorridas nas sociedades e no campo científico.

Todavia, foi somente no século XIX que se percebeu uma postura de responsabilidade pública com relação às necessidades dos deficientes. No século XX, as ações se tornaram mais concretas, havendo uma multiplicidade de maneiras de encarar a deficiência mental, acarretando o surgimento de vários modelos explicativos, como o metafísico, o médico, o educacional, o da determinação social e o sócio-construtivista ou sócio-histórico. (ARANHA, 1995).

As teorias psicológicas do desenvolvimento, como as de caráter sociológico e antropológico, têm posições assumidas diante da deficiência mental; no entanto, ainda não se consegue chegar a um conceito único que esclareça essa obscura condição.

Na deficiência mental, como nas demais questões da psiquiatria, a capacidade de adaptação do sujeito ao objeto, ou da pessoa ao mundo, é o elemento mais fortemente relacionado à noção de “normal”. Teoricamente, deveriam ficar em segundo plano as questões mensuráveis de Quociente intelectual (QI) já que a unidade de observação é a capacidade de adaptação. Na procura de uma compreensão mais global das deficiências em geral, em 1980, a Organização Mundial de Saúde (OMS) propôs três níveis para esclarecer todas as deficiências.

São eles: deficiência, incapacidade e desvantagem social. Em 2001, essa proposta, revista e reeditada, introduziu o funcionamento global da pessoa com deficiência em relação aos fatores contextuais e do meio, situando-a entre as demais e rompendo seu isolamento. Isto chegou a motivar a proposta de substituição da terminologia “pessoa deficiente” por “pessoa em situação de deficiência”, para destacar os efeitos do meio sobre a autonomia da pessoa com deficiência.

O CID 10 (Código Internacional de Doenças), desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde,

específica retardo mental (F70-79), propondo uma definição ainda baseada no quociente intelectual (QI) de inteligência, classificando-o entre leve, moderado e profundo, conforme o comprometimento.

A convenção da Guatemala (2001), internalizada à Constituição Brasileira, pelo Decreto nº 3.956, no seu artigo 1º, define deficiência como [...] “restrições físicas, mentais ou sensoriais de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Podemos perceber que essa definição caracteriza a deficiência como uma situação.

Atualmente, considera-se que as deficiências não devem ser medidas por si mesmas ou através de avaliações e recursos educacionais ou somente por pareceres de uma equipe técnica. É interessante lembrar que a “situação deficiência” deve ser valorizada, pois a interação do aluno com deficiência e o meio no qual ele está inserido, influencia significativamente esta condição. Segundo a descrição do DSM IV (2009), a característica essencial da deficiência mental é um

funcionamento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidado, vida doméstica, habilidades sociais, relacionamento interpessoal, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança.

Essa é também a definição de deficiência mental adotada pela AAMR (Associação Americana de Deficiência Mental). O atual modelo proposto pela AAMR consiste numa concepção multidimensional, funcional e bioecológica da deficiência mental, agregando sucessivas inovações e reflexões teóricas e empíricas em relação aos seus modelos anteriores. Apresenta a seguinte definição

de retardo mental: “Deficiência caracterizada por limitações.”

A deficiência mental é definida pela Associação Americana de Desenvolvimento Mental como “[...] a condição na qual o cérebro esta impedido de atingir um desenvolvimento adequado, dificultando a aprendizagem no individuo, privando-o de ajustamento social”. Nessa “definição”, seguem conceitos fundamentais: “desenvolvimento”, “aprendizagem” e “ajustamento social”, iniciando, de certa forma, uma nova era quanto às expectativas, o que, conseqüentemente, acentua o enfoque educacional das definições de deficiência mental.

A conceituação e caracterização da deficiência mental adotada no Brasil pelo Ministério da Educação (MEC), em 1997, seguem o modelo proposto pela Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR), divulgado em 1992, que considera a deficiência mental não mais como um traço absoluto da pessoa, mas sim como um atributo que interage com o seu meio ambiente físico e humano. Sendo que este por sua vez deve adaptar-se às necessidades especiais dessa pessoa, provendo-lhe o apoio intermitente, limitado, extensivo ou permanente, de que ela necessita para funcionar em 10 áreas de habilidades adaptativas: comunicação, autocuidado, habilidades sociais, vida familiar, uso comunitário, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica, lazer e trabalho (BRASIL, 1997).

É importante não confundir deficiência mental com doença mental. Na deficiência mental a pessoa mantém a percepção de si mesmo e da realidade que a cerca, sendo capaz de tomar decisões importantes sobre sua vida. Já as doenças mentais atingem o comportamento das pessoas, pois lesam outras áreas cerebrais; não a inteligência, mas o poder de concentração e o humor.

O doente mental tem seu discernimento comprometido, caracterizando um estado da mente completamente diferente da deficiência mental. Como

os alunos com deficiência mental apresentam suas funções intelectuais comprometidas, eles podem também ter dificuldades no desenvolvimento e no seu comportamento, principalmente no aspecto da adequação ao contexto a que pertence, bem como na comunicação, nos cuidados pessoais, nos talentos sociais, na interação familiar, na saúde, na segurança, no desempenho acadêmico, no lazer e no campo profissional.

Diante do exposto, constata-se que a deficiência mental se caracteriza pelos transtornos no desenvolvimento e não por degenerações cognitivas. De qualquer forma, quando se mensura dados para uma análise, há uma tendência em separar a realidade, ao invés de valorizar as situações em sua manifestação natural, em seu próprio contexto, para a compreensão das inter-relações deste sujeito provido de vida, desejos e necessidades onde sua singularidade seja respeitada.

Para complementar, as pessoas com deficiência são capazes de progresso, “[...] quando colocados em interação com um ambiente sócio-afetivo livre de tensões e rico em oportunidades que favoreçam a autoconstrução de seus conhecimentos, sentimentos e comportamentos sociais”. (MANTOAN, 2003, p. 09).

## DEFICIÊNCIA VISUAL

Para compreender o modo como as pessoas com deficiência visual visualizam o mundo, primeiramente faz-se necessário compreender o conceito de deficiência visual. A deficiência visual pode ser classificada em dois grupos: de pessoas com baixa visão (ou visão subnormal) e de pessoas cegas. As causas mais frequentes de cegueira ou baixa visão são: retinopatia da prematuridade: causada pela imaturidade da retina, em decorrência de parto prematuro ou de excesso de oxigênio na incubadora; catarata congênita: em consequência de rubéola ou de outras infecções na gestação; glaucoma congênito: que pode ser hereditário ou causado por infecções e as degenerações retinianas e

alterações visuais corticais. Pode ainda ser causada por doenças como diabetes, deslocamento de retina ou traumatismos oculares.

Para Souza Sobrinho e Senatore (2006), uma pessoa é considerada cega se corresponde a um dos critérios seguintes: a visão corrigida do melhor dos seus olhos é de 20/200 ou menos, isto é, se ela pode ver a 20 pés (6 metros) o que uma pessoa de visão normal pode ver a 200 pés (60 metros), ou se o diâmetro mais largo do seu campo visual subentende um arco não maior de 20 graus, ainda que sua acuidade visual nesse estreito campo possa ser superior a 20/200. Esse campo visual restrito é muitas vezes chamado “visão em túnel” ou “em ponta de alfinete”, e a essas definições chamamos de “cegueira legal” ou “cegueira econômica”. Nesse contexto, caracteriza-se como pessoa com baixa visão aquela que possui acuidade visual de 6/60 e 18/60 (escala métrica) e/ou um campo visual entre 20 e 50°.

Acuidade visual (AV): é o grau de aptidão do olho, para discriminar os detalhes espaciais, ou seja, a capacidade de perceber a forma e o contorno dos objetos. Essa capacidade discriminatória é atributo dos cones (células fotossensíveis da retina), que são responsáveis pela Acuidade Visual, central, que compreende a visão de forma e a visão de cores.

Pedagogicamente, considera-se como cego aquele que, mesmo possuindo visão subnormal, necessita de instrução em braile (sistema de escrita por pontos em relevo) e como pessoa de baixa visão aquela que lê tipos impressos ampliados ou com o auxílio de potentes recursos ópticos.

Denomina-se de baixa visão a alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como a diminuição da acuidade visual, redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades (GIL, 2001).

## CEGUEIRA

Para Martín e Ramirez (2003, p. 40), a cegueira

consiste em desde a “total ausência à simples percepção de luz”. Tal alteração na estrutura dos olhos pode se dar por um problema de ordem congênita, adquirida, genética ou degenerativa ou, como descrevem González e Diaz (2007, p. 103), “erros ópticos, defeitos dos olhos, doenças, síndromes e condições associadas que afetam a visão em maior ou menor extensão”.

Ainda segundo González e Díaz (2007), a deficiência visual pode ser classificada por graus, que podem se enquadrar em cegueira absoluta (a pessoa não distingue nada) e a cegueira parcial (a pessoa distingue luz, sombra ou contornos) e pela idade de início da deficiência. As formas de manifestação da cegueira, no que se refere ao grau de imagem retida e à idade em que a cegueira iniciou, são essenciais para compreender a pessoa acometida pela deficiência.

A pessoa que nasce com o sentido da visão, e perde-o mais tarde, guarda memórias visuais e consegue lembrar-se de imagens e cores que conheceu, auxiliando na sua readaptação. Quem nasce desprovido da visão não apresenta essas referências e não pode formar uma memória visual, ou seja, possuir memórias visuais.

No caso das pessoas com cegueira, estas adquirem o conhecimento do mundo e constroem sua subjetividade por meio dos sentidos remanescentes – tato, audição e paladar –, além da convencionalidade da leitura e da escrita, via sistema de leitura e escrita braile ou de equipamentos informatizados, assim como por meio de recursos didáticos ampliados ou adaptados.

O impacto da deficiência visual (congênita ou adquirida) sobre o desenvolvimento individual e psicológico varia muito entre indivíduos e, além da idade em que ocorre e do grau da deficiência, a dinâmica da família, as intervenções, a personalidade da pessoa e outros fatores podem influenciar muito. No caso da cegueira adquirida, além da visão perdida podem-se observar outras perdas: emocionais, das habilidades básicas, da comunicação e da personalidade. Para alguns indivíduos, é uma experiência traumática que exige acompanhamento terapêutico cuidadoso para a pessoa

e para a sua família (GIL, 2001).

## DEFICIÊNCIA AUDITIVA

A história da educação de surdos é uma história repleta de controvérsias e discontinuidades. Como qualquer outro grupo minoritário, os surdos constituíram-se objeto de discriminação em relação à maioria ouvinte.

A trajetória histórica da educação dos sujeitos surdos sempre andou junto com a evolução da língua de sinais e suas metodologias. Eles eram “descartados” pela sociedade, por sua inutilidade física. A desmitificação da inutilidade física começou com a viabilidade do uso de restos de audição.

A audição constitui-se em um pré-requisito para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. Audição e linguagem são funções correlacionadas e interdependentes. Um dos principais distúrbios que podem interferir no desenvolvimento da linguagem e da fala é a deficiência auditiva. A American Speech-Language-Hearing Association considera que a deficiência auditiva representa 60% dos distúrbios da comunicação (SÁ, 1999).

Deficiência auditiva é o nome usado para indicar perda de audição ou diminuição na capacidade de escutar os sons. Qualquer problema que ocorra em alguma das partes do ouvido pode levar a uma deficiência na audição. Entre as várias deficiências auditivas existentes, há as que podem ser classificadas como condutiva mista ou neurosensorial. A condutiva é causada por um problema localizado no ouvido externo e/ou médio, que tem por função “conduzir” o som até o ouvido interno. Esta deficiência, em muitos casos, é reversível e geralmente não precisa de tratamento com aparelho auditivo, apenas cuidados médicos. Se ocorrer uma lesão no ouvido interno, há uma deficiência que recebe o nome de “neurosensorial” (SÁ, 1999).

Nesse caso, não há problemas na “condução” do som, mas acontece uma diminuição na capacidade de

receber os sons que passam pelo ouvido externo e ouvido médio. A deficiência neurosensorial faz com que as pessoas escutem menos e também tenham maior dificuldade de perceber as diferenças entre os sons (SEESP / SEED / MEC, Brasília/DF: 2007).

A metodologia para ensinar aos sujeitos surdos, geralmente, filhos de reis e de condes, começou a impulsionar pesquisas dentro da igreja, dentre elas, o alfabeto manual, para que eles pudessem receber a educação refinada e de dotes. A partir de então, criou-se uma escola de Surdos, em Paris, uma das primeiras escolas do mundo a dar exemplos para outras cidades vizinhas da França. Antes da criação da escola, havia um professor surdo-mudo que ensinava as crianças surdas a ler, escrever e sinalizar.

Mais tarde, o abade de l'Epée criou uma escola chamada de Institution Nationale des Sourds-Muets, em Paris, em 1760, atual Institut Nationale de Jeunes Sourds de Paris (INJS), com o objetivo de dar independência e reconhecimento aos Surdos como cidadãos às outras pessoas não surdas. Mas, a metodologia “sinais metódicos”, criada pelo abade l'Epée, não era reconhecida pela comunidade surda.

A comunidade surda lutava para adquirir o status linguístico com o mesmo padrão das línguas orais. Na mesma época, começou a introdução da metodologia oralista, com as resoluções do Congresso de Milão, em 1880. Houve movimentos de resistência que impulsionaram uma nova prática, que é a organização de uma Associação de Surdos. Publicaram vários dicionários de língua de sinais, promoveram a fundação de várias escolas de surdos do mundo e no Brasil.

O movimento educacional passou por três fases distintas: oralismo, comunicação total e bilinguismo. A inclusão da língua de sinais brasileira nas escolas inclusivas e bilingues ficou mais forte com a Lei nº 10.436, 22 de 2002, que reconheceu a língua de sinais brasileira da comunidade Surda e impulsionou os novos cursos de Letras-Libras, modalidade à distância e, em consequência, a formação de professores bilíngues (SÁ,

1999).

## **PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO**

A definição de problemas de comportamento em crianças é caracterizada por dificuldades especiais. As maiores das definições estão baseadas em critérios nos quais as crianças com problemas de comportamento revelam comportamento inadequado pra a idade, o que resultará em conflito social, infelicidade pessoal e fracasso escolar.

Devido ao fato de praticamente todas as crianças manifestarem comportamento inadequado para a idade em um período ou outro, a definição desta categoria de distúrbio depende das dimensões de intensidade e duração para que se possa distinguir entre comportamento normal e excepcional. Os profissionais nessa área discordam a respeito da extensão de grau e persistência de certos comportamentos que classificam uma criança nessa categoria. Tais desacordos resultam numa grande variedade de estimativas de prevalência. Além disso, o comportamento da criança não é a única variável que determina dentro da categoria.

A pessoa que percebe o comportamento da criança como inadequado também desempenha um papel fundamental na decisão. Entretanto, é possível desfazer a confusão e o desentendimento aparentes a respeito da definição. Muitas crianças com problemas de comportamento recebiam um voto unânime ao se perguntar se manifestam um comportamento problema, e são essas que nos interessa estudar e as quais queremos ajudar com educação especial.

As famílias onde são encontradas crianças com distúrbio de conduta obedecem a alguns padrões predominantes. Frequentemente, o pai é agressivo e hostil e não hesita a usar a força física para disciplinar. Sugere-se que uma disciplina extremamente restritiva, agressiva, principalmente em um ambiente familiar hostil, leve a frustração das necessidades de dependência e a uma elevada predisposição para

responder agressivamente. Se a oportunidade para expressar essa agressão ocorre através de disciplina inconstante, falta de coerência de um dos pais ou reforço ativo para comportamento agressivo fora do lar, isto pode aumentar a possibilidade de respostas agressivas anti-sociais por parte da criança.

Qualquer que seja a causa básica do problema, restam poucas dúvidas do que as crianças com distúrbio de conduta representam um problema sério na situação escolar. Demonstram uma incapacidade acentuada em persistir numa tarefa, perturbam a classe com frequência, são distraídas e irritam-se constantemente com o professor, devido a sua incapacidade de seguir as instruções e manter uma situação de aprendizagem. À medida que a educação se envolve mais diretamente com essas crianças, preocupasse cada vez mais com a sua condição acadêmica.

## **DISTÚRBIO DE APRENDIZAGEM**

Devido à natureza heterogênea deste grupo de crianças, o conceito de distúrbio de aprendizagem tem sido difícil de descrever em poucas linhas ou por uma designação numérica como um escore de QI ou perda auditiva. O termo “crianças com distúrbios específicos de aprendizagem” refere-se às crianças que tem um distúrbio em um ou mais processos psicológicos básicos para a compreensão ou a utilização da linguagem, falada ou escrita: o distúrbio pode se manifestar em uma faculdade imperfeita para ouvir, pensar, falar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos. Tais distúrbios incluem condições como deficiências perceptivas, lesão cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento.

Tal designação não inclui as crianças com problemas de aprendizagem, decorrentes principalmente de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental, de distúrbio emocional ou de condição ambiental, cultural ou econômica inferior. Os distúrbios de aprendizagem podem ser

divididos em duas categorias: a) distúrbios de aprendizagem relativos ao desenvolvimento; b) distúrbios de aprendizagem acadêmica. Os principais componentes dos distúrbios de aprendizagem relativos ao desenvolvimento incluem atenção, memória, percepção e falhas perceptivas e motoras.

Essas deficiências parecem contribuir para muitas rotuladas de distúrbios primários. Os distúrbios secundários (distúrbios de pensamento e linguagem) muitas vezes se desenvolvem conjuntamente com dificuldade de reagir a alguma coisa, recordar-se e tornar-se cientes de conceitos, objetos e relações espaciais. Os distúrbios acadêmicos de leitura aritmética, soletração e escrita são os primeiros problemas observados pelos professores que requerem um diagnóstico mais cuidadoso para se encontrar as causas mais profundas. A identificação e o diagnóstico de crianças em fase pré-escolar são de certo modo diferentes dos empregados nas crianças em idade escolar.

Em nível de idade escolar, o processo de identificação começa quando a criança não aprende a ler, a soletrar, a escrever ou a calcular. Ao nível pré-escolar a criança é identificada através de distúrbios de desenvolvimento, pois ela ainda não teve a oportunidade de falhar nas disciplinas acadêmicas.

## DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS

São consideradas deficiências múltiplas. Todos os indivíduos que tem uma deficiência mental moderada, grave e profunda. Os indivíduos que tem distúrbios emocionais graves e profundos. Todos os indivíduos com deficiência mental moderada e profunda que tem pelo menos mais uma deficiência (isto é, deficiência auditiva, visual, paralisia, etc.). Acrescentaríamos a esse grupo as crianças que têm problemas sensoriais múltiplos, como as crianças surdo-cegas. Anteriormente, muitas crianças com deficiências múltiplas e graves eram excluídas das escolas públicas e, em alguns casos,

colocadas em escolas residenciais. As crianças com deficiências múltiplas tendiam a ser excluídas das escolas públicas, pois não se encaixavam nos programas oferecidos para as suas deficiências.

Muitas vezes o critério fundamental para a aceitação de crianças como essas nas escolas públicas era o de que estivessem treinadas para usar o toalete. Se uma criança tinha deficiências múltiplas, ela era designada para uma instituição residencial, levando-se em conta a sua deficiência mais grave. Por exemplo, uma criança deficiente mental e auditiva seria colocada em uma instituição residencial para o deficiente mental.

Frequentemente, nessas instituições residenciais não havia facilidades ou pessoal capaz de oferecer educação especial para o deficiente auditivo. São possíveis inúmeras combinações de especialidades. Algumas aparecem mais frequentemente do que outras, ou são mais difíceis de serem tratadas e, portanto, merecem atenção especial. Os itens que se seguem concentram-se nas condições de deficiências múltiplas que tem como dimensão principal a deficiência mental, o distúrbio emocional ou a deficiência de dois sentidos:

- Deficiência mental: o principal problema na deficiência mental era a lentidão com que as crianças aprendem ou retêm o que aprendem. Quando este problema é agravado por outra como dificuldade de recepção e expressão de informações, a educação especial está diante de sérias dificuldades;
- Deficiência mental e paralisia cerebral: há uma tendência a se supor que as crianças com a paralisia cerebral são deficientes mentais. Existe uma relação reconhecida entre as duas condições pois qualquer problema genético que danifique o sistema nervoso central o bastante para causar a paralisia cerebral – um dano no sistema motor – pode também causar danos suficientes ao córtex cerebral e produzir a deficiência mental;

- Deficiência mental e auditiva: o desenvolvimento especial da linguagem e de problemas de comunicação da criança auditiva e a aprendizagem lenta e dificuldades de retenção da criança deficiente mental somam-se em crianças que tem deficiência auditiva e mental ao mesmo tempo;
- Deficiência mental e problemas graves de comportamento: uma das combinações mais freqüentes de deficiência múltiplas no campo das crianças excepcionais é a mistura de distúrbio emocional ou comportamental com deficiência mental. A parte da deficiência mental dessa combinação afeta a capacidade de aprender, enquanto que o distúrbio emocional interfere no comportamento observado e na motivação.

### A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Muitas campanhas têm sido feitas para que o preconceito e a discriminação, de qualquer tipo, possam ser extintos completamente da nossa sociedade. Porém, acabar com algo que está enraizado há anos na sociedade, que tudo discrimina através da adoção de um sistema de valores que hierarquiza, é complicado. A mudança não vai acontecer de imediato. Os tempos estão dentro de nós mesmos por termos dificuldade em aceitar o que esteticamente não é valorizado e nos iludimos com o belo.

Todos são diferentes uns dos outros. Cada pessoa possui características, qualidades e defeitos e isso inclui os com necessidades educacionais especiais. As marcas do diferente que há neles muitas vezes são mais aparentes, principalmente quando levamos em consideração o tipo de sociedade que estamos inseridos.

A sociedade se caracteriza por possuir dois processos em andamento, um que é o de exclusão social e outro que trata de tornar tudo igual pela homogeneização e/ou padronização de comportamento. Tudo que foge dos padrões pré-concebidos não é aceito ou reconhecido; é posto à margem da sociedade, o que resulta na segregação de diversos grupos, inclusive as

pessoas com necessidades educacionais especiais.

À medida que aumenta o número de defensores e praticantes da filosofia da inclusão no campo educacional, fato que vem repercutindo entre pessoas até então alheias a este tema, cresce também a polêmica em torno da questão: “O que é melhor para pessoas deficientes – estudar em escolas e classes especiais ou estudar em escolas comuns?”

A primeira fase referente ao tema dos deficientes corresponde ao período anterior ao século XX, chamada de fase da exclusão, na qual a maioria das pessoas com deficiência e outras condições era tida como indigna de educação escolar. A segunda fase, chamada de segregação, já no século XX, começou com o atendimento às pessoas deficientes dentro de grandes instituições que, entre outras coisas, propiciavam classes de alfabetização.

A partir da década de 50 e mais fortemente nos anos 60, com a eclosão do movimento dos pais de crianças a quem era negado ingresso em escolas comuns surgiu às escolas especiais e, mais tarde, as classes especiais dentro de escolas comuns. O sistema educacional ficou com dois subsistemas funcionando paralelamente e sem ligação uma com a outra: a educação comum e a educação especial.

A terceira fase, localizada na década de 70, constituiu a da integração, embora a bandeira da integração já tivesse sido defendida a partir do final dos anos 60. Nesta nova fase, houve uma mudança filosófica em direção à ideia de educação integrada, ou seja, escolas comuns aceitando crianças ou adolescentes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns ou, pelo menos, em ambientes o menos restritivo possível. Só que se considerava integrados apenas aqueles alunos com deficiência que conseguissem adaptar-se à classe comum como se apresentava, portanto, sem modificações no sistema.

A educação integrada ou integradora exigia a adaptação dos alunos ao sistema escolar, excluindo aqueles que não conseguiam adaptar-se ou acompanhar

os demais alunos. As leis sempre tinham o cuidado de ressaltar a condição preferencialmente na rede regular de ensino, o que deixava em aberto a possibilidade de manter crianças e adolescentes com deficiência nas escolas especiais.

Finalmente, a quarta fase, a de inclusão, surgiu na segunda metade da década de 80, incrementou-se nos anos 90 e vai adentrando no século XXI. A idéia fundamental desta fase é a de adaptar-se o sistema escolar às necessidades dos alunos e não o aluno se adaptar ao sistema educacional. Começou-se a dar ênfase ao ser humano não como alguém desprotegido, mas como uma pessoa diferente que necessita de cuidados especiais.

#### **AS VÁRIAS NOMENCLATURAS ATRIBUÍDAS À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

Para compreender as questões relacionadas à educação inclusiva dos deficientes na escola, é importante considerar que o conceito de pessoa com deficiência não é uniforme, mas varia ao longo do tempo.

Por isso afirma Beyer (2007) que a perspectiva de uma educação para as pessoas com deficiência evoluiu, demonstrando que se trata de um processo de construção e reconstrução de idéias em torno da questão daqueles que necessitavam serem acolhidos pela escola.

As nomenclaturas atribuídas à educação das pessoas com deficiência refletem as mudanças conceituais que acompanharam as representações sociais construídas em torno das diferenças e a forma como eram percebidas enquanto limitações ou critérios para exclusão social. Desse modo, a primeira expressão para a educação das pessoas com deficiência foi de educação para alunos excepcionais.

Segundo Soler (2005), ao se falar em educação para pessoas com deficiências, não se pode esquecer que o caminho do acesso à escola nesse caso foi marcado por uma trajetória de desencontros entre o tipo de educação que deveria ser ministrada e o que se pensava ser o mais

adequado para os deficientes em termos de escolarização.

Disso resultou o emprego da rotulação como marca da diferenciação, destacando-se o termo “excepcional” pela carga discriminatória da palavra, encerrando a idéia de diferente, exceção. O termo educação de excepcionais expressava o propósito de uma educação segmentada, adaptada e direcionada a esse grupo de alunos que não podiam ser inseridos na escola regular porque lhes faltava algo. Essa noção de seres incompletos estendia-se à noção de incapacidade, como se o deficiente fosse incapaz de conviver com os outros alunos, devendo por isso ser atendido separadamente pelos professores, em turmas de “excepcionais” (TIBALLI, 2003).

Esse autor faz menção ao discurso do modelo clínico-educacional, desenvolvido entre o final do século XIX e ao longo do século XX, colocado a educação do deficiente físico como uma abordagem alternativa no ensino, necessária para buscar a adequação ou adaptação do deficiente às exigências da vida em sociedade.

O termo de educação excepcional foi empregado até os anos 80 no Brasil, demonstrando como ficou arraigada essa idéia, influenciando o modo de tratar o deficiente frente aos demais alunos. O que se propunha não era uma integração à escola, idéia essa que não existia, mas de oferecer um ensino que enfocava apenas a deficiência em si, as limitações, concebendo o educando nessa situação como alguém que devia ser objeto de atenção médica e responder a um modelo específico de educação que lhe ofereceria as condições mínimas para socializar-se (TIBALLI, 2003).

O enfoque clínico de prestação de serviços a pessoas com deficiência, visando manter e atender separadamente aos que eram diferentes, deu lugar à idéia da educação para portadores de necessidades especiais.

A nomenclatura se firmou nos anos 80, surgindo em decorrência uma nova visão do que é a deficiência,

envolvendo não apenas a deficiência em si, como condição pessoal, mas também a questão social relacionada à forma de compreender e tratar o deficiente. Aparece assim o conceito de deficiente como “restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (BRASIL, 1999).

O termo educação especial aparece assim como ponte para a efetivação dos propósitos de uma integração efetiva do deficiente ao espaço escolar, todavia, como entendem Ferreira e Guimarães (2003, p. 30) o termo “necessidades especiais” tem um significado muito restrito no campo educacional, já que tais necessidades podem ser ou não educativas, referindo-se na verdade à capacidades ou dificuldades de aprendizagem, as quais não se limitam apenas às pessoas com deficiência.

Observa-se ainda, que a palavra “necessidade especial” também pode levar a uma idéia preconceituosa do deficiente, o que significa manter as mesmas bases conceituais de deficiência que levaram à exclusão e ao preconceito no passado. Esta é a posição de Drago (2005), para quem o termo necessidades educativas especiais sugere que apenas os deficientes têm problemas de cognição em razão de sua deficiência, quando todos em algum momento podem necessitar de acompanhamento especial para o seu aprendizado.

Para esse autor, quando se fala em necessidades educativas especiais faz-se referência a um conjunto muito variado de situações, podendo envolver mais de uma deficiência, o que não permite avaliar em profundidade a real situação ou necessidade de cada aluno.

Nesse contexto, compreende-se a substituição da nomenclatura por outra, a de educação para deficientes ou portadores de deficiência, que confere maior objetividade à referência que se pretende fazer a um processo educativo que visa atender a pessoas que

têm alguma deficiência, mas sem criar uma visão preconceituosa, nem desconstruir o foco central que é a inclusão desse aluno na escola regular (DRAGO, 2005).

## **ENSINO INTEGRADO E ENSINO INCLUSIVO: COMPREENDENDO A DIFERENÇA**

A ideia de inclusão não se confunde com integração. O conceito de interação diz respeito ao modelo baseado na criação de classes especiais dentro da escola regular, de modo que o aluno especial é que deve se adaptar ao sistema educacional. Já no caso da inclusão, é a estrutura escolar que deve se adequar às especificidades desse educando, não deixando ninguém de fora do sistema (MANTOAN, 1997).

A inclusão pressupõe acolhimento da identidade, seu reconhecimento e afirmação perante o outro, e isso só se dá quando não há separação ou segregação na escola, a pretexto de oferecer uma pedagogia específica a cada grupo. Se a educação pressupõe convívio e base social nas relações como parte do desenvolvimento da pessoa, isso deve ser oferecido ao portador de deficiência no meio escolar, com reflexos para todos:

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiência têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoraram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os conseqüentes resultados de melhoria da paz social. Para conseguir um ensino inclusivo, os professores em geral e especializados, bem como os recursos, devem aliar-se em um esforço unificado e consistente (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

Importante ressaltar que a questão da inclusão versus integração está diretamente ligada à dificuldade

de distinção dos termos, muito empregados como se fossem sinônimos. Verifica-se todavia que não se confundem, pois a integração é “ato ou efeito de integrar(-se); ação política que visa integrar em um grupo as minorias raciais, religiosas, sociais, etc.”, ao passo que a inclusão é o “ato ou efeito de incluir (antônimo: exclusão)” (FERREIRA, 2001).

Não somente etimologicamente, mas também no campo do conhecimento e da teoria pedagógica, tornou-se necessário definir o alcance e sentido dos termos, para melhor definir os rumos e alcance das idéias e propostas sobre a educação dos deficientes físicos na escola, a partir da difusão da concepção da educação especial e sua apropriação como termo na legislação e nas políticas educacionais brasileiras.

As raízes da busca dessa distinção encontram-se na evolução das idéias sobre a educação, afirmando Pereira (apud RIBEIRO, 2003) estar relacionada à questão da normalização, conceito difundido no Brasil nos anos 70 influenciando novas metodologias de ensino.

A idéia da normalização traduz um conceito teórico desenvolvido nos Estados Unidos, expressando uma nova maneira de conceber a educação, passando “Da reabilitação vocacional restrita para a reabilitação humana como um todo; da caridade para o direito; da tomada de decisão individual ou profissional para a decisão em equipe; do controle e decisão dos pais aos direitos dos deficientes (PEREIRA apud RIBEIRO, 2003, p. 43).

Com a normalização, buscava-se uma educação que oferecesse aos deficientes a possibilidade de ter suas deficiências aceitas e respeitadas, sendo-lhe oferecidas condições para que pudesse ter condições de vida idênticas aos demais. O aprendizado do convívio com a deficiência se tornou um propósito, envolvendo o deficiente e também os demais integrantes da sociedade.

A integração assume papel importante nesse propósito, constituindo um processo envolvendo todos os aspectos do fazer educacional, mas indo além da

escola, por envolver as dimensões temporal, instrucional e social, o que significa envolver professores, profissionais da saúde, equipe da escola, família e comunidade (RIBEIRO, 2003).

Apesar da distinção, no plano legal observa-se o uso dos dois termos como se fosse equiparados, como se observa no Decreto 3.298/99, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, adotando o termo “integração do portador de deficiência” e ao mesmo tempo determinando, no Capítulo III, artigo 6º, inciso I, que isso deve ocorrer por meio de “mecanismos que acelerem e favoreçam a inclusão social da pessoa portadora de deficiência”.

Ao contrário, no contexto teórico defende-se a distinção justamente porque são conceitos que abrangem elementos bastante diversos quanto ao significado das ações e propósitos, o que é muito bem explorado por Soler (2005) ao apresentar de forma minuciosa as diferenças que definem o alcance das propostas envolvidas.

Com base nesse autor, observa-se então que a inclusão pressupõe ruptura nos sistemas educacionais, com mudanças estruturais que visam beneficiar todos os que compõem a estrutura de ensino; pelo contrário, a idéia da integração não preconiza reformas amplas, mas adaptações, com mudanças visando “prioritariamente a pessoa com deficiência, com a proposta de que tenham mais vantagens nesse modelo educacional” (SOLER, 2005, p. 89).

Já a inclusão implica adaptação da sociedade às necessidades do deficiente, como forma de estabelecer espaços de igualdade de condições beneficiando a todos, indistintamente. Por sua vez, quando se considera a integração como proposta, faz-se referência à manutenção do modelo educacional já existente, e à adaptação do deficiente para inserir-se nele.

Ainda com base nas idéias do autor acima, observa-se que a inclusão refere-se à incorporação dos excluídos nos sistemas, ao mesmo tempo em que conduz a mudanças para que possam se tornar receptivos a

todas as diferenças. Isso não ocorre quando se fala em integração, que objetiva a inserção de grupos de excluídos que estiverem mais aptos (SOLER, 2005).

Para esse autor, a inclusão tem por foco o indivíduo, considerado como ser singular, não uniformizando o tratamento dispensado ao deficiente a partir de categorias de deficiência, mas buscando responder ao que cada pessoa apresenta como necessidade. Desse modo, a questão da individualidade é o marco das abordagens, relativizando-se as capacidades (um deficiente pode ser ou não um bom funcionário, dependendo de situações e condições pessoais).

Quando se toma a idéia da integração, parte-se de uma concepção da deficiência como uma situação genérica, categorizando-a por tipo de problema e suas aptidões possíveis (por exemplo, a tendência é considerar que os surdos são melhores em muitas atividades dos que os cegos e estes em relação aos deficientes mentais).

A busca da inclusão não implica em negação dos problemas ou limitações do deficiente, mas a sua visibilidade para construir uma relação de igualdade, aceitação e dignidade no convívio escolar, social ou familiar. A integração busca “disfarçar as limitações para aumentar a possibilidade de inserção” (SOLER, 2005, p. 89).

Por isso afirmam Silva; Seabra Júnior; Araújo (2008, p. 152) que a integração “nada ou pouco exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços físicos, de objetos e práticas sociais.”

Em outros termos, a integração somente permite o acesso a um espaço que permanece inalterado em termos de igualdade plena e mudança efetiva nas condições sociais dos deficientes a partir de um novo modelo educativo.

A questão da igualdade apresenta-se como um referencial importante ao se abordar a inclusão do deficiente, destacando-se que não basta uma garantia legal da sua permanência na sala de aula compartilhando

o mesmo ambiente educacional dos demais alunos. O que tem sido evidenciada é a necessidade de mudança de valores, comportamentos ou atitudes frente ao deficiente, pois toda transformação do sistema educacional nesse sentido depende de uma outra concepção do que é ser deficiente e de como ele pode conviver e participar como aluno do ensino regular sem que sua condição se transforme em critério diferenciador (SILVA; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008).

Pontuando sobre essa questão, observa-se que a inclusão é uma proposta que realça o sentido das diferenças não apenas entre deficiente e não-deficiente, mas de todas as pessoas, de onde surge a abordagem da individualidade como característica de qualquer aluno que deve servir de referência para a busca de uma adequação que saiba identificar e valorizar o que pode ser desenvolvido como capacidade ou potencial próprio (SOLER, 2005).

Para esse autor, valorizar as particularidades de cada aluno é requisito para uma sociedade capaz de conviver com as diferenças, que no Brasil não se limitam à questão da deficiência, mas envolvem outras distinções importantes, como a miscigenação racial que estabelece maior diversidade e tem reflexos na partilha da vida escolar.

Resgatando o pensamento de Werneck (1999), a questão ultrapassa o campo pedagógico, pois ele afirma que se trata de questão ética e de responsabilidade, colocando em destaque a necessidade do debate amplo na escola sobre as diferenças individuais e responsabilidades dos educadores e gestores. Destaca ainda a questão da sensibilização da família no processo de transmissão dos valores que rotulam a deficiência, responsáveis pela estigmatização do outro, que é deficiente.

A questão dos valores está no centro da proposta de inclusão, pois se esta pressupõe convívio e aceitação da diferença, é necessário que exista anteriormente a disposição de cada um para essa atitude. Reforçando essa idéia, o Referencial Curricular

Nacional para a Educação Infantil afirma que:

[...] habilidades e competências diferentes, que possuem expressões culturais e marcas sociais próprias, é condição necessária para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade e a equidade e a solidariedade (BRASIL, 1998, p. 43).

O aspecto positivo do desenvolvimento, para a criança com deficiência, também não pode ser esquecido. A inclusão enquanto processo que envolve interação, comunicação e conhecimento do outro, cria espaços para que o deficiente também aprenda a conviver com suas limitações. A valorização da diferença, eliminando a discriminação e a rejeição, é estimuladora e propicia uma busca pessoal de novas formas de expressão, contato e participação ao lado dos que com ele convivem (BRASIL, 1999).

A inclusão enquanto processo, nesse sentido, tem um valor social, pedagógico e psicodinâmico, como também reconhece Soler (2005, p. 97) ao identificar dentre os benefícios para os alunos com deficiência “modelos adequados nos colegas, assistência por parte dos colegas; a criança cresce e aprende a viver em ambientes integrados; aprende a gostar da diversidade.”

Por conseguinte, então que a inclusão vai além de afirmações e propostas ou intenções declaradas em leis e convenções, adentrando o âmbito da vivência, da experiência e da disposição de vontades para mudar, transformando-se a si e ao próprio ensino. Daí a afirmação de Pedrinelli (2002, p. 54) que

Participar de um processo inclusivo é estar predisposto, sobretudo, a considerar e respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um dos outros em uma situação de diversidade de idéias, sentimentos e ações [...].

Ao falar em inclusão, não se pode deixar de

abordar a multiplicidade de necessidades educativas em diferentes dimensões, definindo espaços de aprendizagem para o deficiente. Sendo assim, a educação inclusiva significa que os alunos com deficiência devem ser ensinados no mesmo contexto curricular e instrucional com os demais colegas de sala de aula.

Materiais curriculares comuns podem precisar ser adaptados, mas somente até o nível necessário para satisfazer as necessidades de aprendizagem de qualquer aluno. Com esses cuidados essenciais muitas crianças podem integrar-se em classes normais: rampas, espaços, material didático, inovação tecnológica e pedagógica, meios audiovisuais, centros de recursos, apoio de professores especializados, etc. A integração implica naturalmente uma seleção de crianças com potencial de aprendizagem normal e com maturidade sócio-emocional mínima. Não se pode “encher” uma escola com crianças “deficientes” de forma puramente circunstancial.

Os arranjos devem ser compatíveis com as necessidades das crianças não deficientes, não esquecendo a criação de currículos e métodos pedagógicos adequados, para além de professores qualificados. Não se pode, portanto, continuar a aguardar que sejam os alunos a adaptarem-se às exigências das tarefas ou dos métodos escolares. Pelo contrário, a escola e os seus agentes deverão realizar esforços para adaptar as tarefas escolares ao nível básico adaptativo evidenciado pelos educandos. Falar em integração é falar em novas alternativas e em novas vias, isto é, falar em desenvolvimento educacional e em progresso científico-pedagógico.

Esse princípio assegura aos alunos deficientes e não-deficientes a oportunidade de aprenderem uns sobre os outros, contribuindo para reduzir o estigma experienciado pelos alunos que estavam separados anteriormente. Todas as crianças deficientes podem e devem ser educadas em escolas comuns, ditas normais, naturalmente sujeitas a determinadas qualificações e

avaliações.

Todavia, para isso, a escola terá de adaptar-se a todas as crianças, ou melhor, a variedade inerente ao ser humano. Como instituição social não poderá continuar a agir no sentido inverso, rejeitando, desprezando ou segregando aqueles que não aprendem de forma semelhante como outros, sob pena de se negar a si própria. Efetivamente, a escola, não pode persistir excluindo sistematicamente as crianças “deficientes”, estigmatizando-as, rotulando-as como se estivessem com uma doença incurável ou então as marcando com um sinal de inferioridade permanente.

É preciso ter em mente que a proposta de integração implica antes de qualquer coisa na transformação de relações estabelecidas e sedimentadas entre grupos humanos. Uma integração efetiva implica em uma mudança de atitude tanto da parte das pessoas consideradas “normais”, quanto dos próprios “deficientes” que deverão se desligar de seu grupo de referência – onde se identificam e são aceitos – para disputarem um lugar na sociedade mais ampla, sem a garantia de sucesso.

Crianças e jovens com deficiências frequentemente se sentem mais ajustados em classes especiais do que supostamente integrado em classes regulares. Pois, na escola comum, além da pressão e dificuldade de acompanhar academicamente o grupo, eles têm que lutar contra a rejeição e a estigmatização – que pela deficiência atinge uma condição de difícil encobrimento – invariavelmente ocorre.

Entretanto, tem sido verificado que a integração escolar não resulta necessariamente em uma integração social. Infelizmente, crianças e jovens com deficiência, mesmo estudando em classes regulares, na grande maioria dos casos, continuam segregados socialmente em sua comunidade. Seus relacionamentos pessoais são limitados à família, aos profissionais e a outras pessoas da mesma deficiência.

A educação inclusiva não depende só da capacidade da organização escolar (diretor, professores,

pais e outros) em buscar soluções para os desafios que acarretam a presença de alunos tão diferentes nas allasses, mas também do desejo de fazer de tudo para que nenhum aluno seja novamente excluído com base em alguma necessidade educacional muito especial.

O conceito de inclusão propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência e com ou sem outro tipo de condição atípica. Baseia-se em princípios como: a aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo, a valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, o direito de pertencer e não de ficar de fora, o igual valor das minorias em comparação com a maioria.

Dentro da proposta de inclusão, a escola especial, a sala de recursos e os professores de educação especial terão novos e mais importantes funções, e as classes especiais não serão mais necessárias.

Uma escola inclusiva, diferentemente de uma escola integradora, acolhe todos os alunos adaptando-se às suas diferentes necessidades. Uma escola comum tal qual como sempre existiu não se torna automaticamente uma escola inclusiva só porque admitiu alguns alunos com deficiência nas classes comuns.

A escola comum só se torna inclusiva depois que se reestruturou para atender à diversidade do novo alunado em termos de necessidades especiais (não só as decorrentes de deficiência física, mental, visual, auditiva ou múltipla, como também aquelas resultantes de outras condições atípicas), em termos de estilos e habilidades de aprendizagem dos alunos e em todos os outros requisitos do princípio da inclusão, conforme estabelecidos no documento, “A Declaração de Salamanca” (1994) e o “Plano de Ação para a Educação de Necessidades Especiais” (1994).

A Integração não se consegue por leis escolares nem por espontaneidade social. Ela deve ser pensada no nível social antes e depois da escola. A integração na comunidade passa pela integração no sistema educacional, que implica sempre um benefício imediato

para a criança com necessidades educacionais especiais.

O problema é que integração – por se tratar de uma questão de relacionamentos entre pessoas – é processo espontâneo! Não pode ser programado. Os profissionais não têm a menor condição de prometer a uma pessoa “deficiente” que se ela se esforçar e tentar se comportar o mais parecido possível com seus colegas será aceito no grupo e terá muitos amigos.

Apesar da integração das deficiências serem agora o discurso dominante da educação, os indivíduos continuam socialmente isolados dos seus colegas não-deficientes. A não-conformidade com as normas faz com que esses indivíduos sejam estigmatizados, e se estabelecem com eles relações discriminatórias, visando mantê-las afastados da vida da comunidade, para que não perturbem a coesão e integridade do grupo social. O deficiente passa a ter a vida organizada em função de sua excepcionalidade, restringindo assim seu convívio social, suas oportunidades e as experiências de maneira geral.

A inclusão escolar, segundo Sá (1999), destaca a centralidade do processo para a escola, tendo por princípio o direito incondicional à escolarização de todos os alunos nos mesmos espaços educativos, que produz uma inversão de perspectiva no sentido de transformar a escola para receber todos os alunos com suas diferenças e características individuais.

Para isso, é necessário que todos reflitam sobre suas atitudes e ações, para que assim possam sofrer uma transformação e atender aos novos paradigmas da educação, buscando o desenvolvimento de padrões de qualidade para a educação inclusiva, por meio de adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes.

Sabe-se que grande parte do fracasso escolar não decorre apenas dos alunos, mas sim do modo como o ensino é ministrado, de como a aprendizagem é concebida e principalmente de ocorre a avaliação, que leva a exclusão, não somente de deficientes, mas de vários outros alunos, pois não compreendem e acabam desistindo de estudar de tanto repetir. Sendo assim, um

dos desafios principais para que realmente ocorra à inclusão é o “priorizar a qualidade do ensino”, que deve ser assumido por todos os educadores.

Deve firmado um compromisso inadiável das escolas, pois educação é um fator de desenvolvimento social e econômico. As escolas devem ter bem claro que melhoram não por causa das leis educacionais, mas sim, para atender a todos os alunos, sendo ou não deficiente, para não haver certa segregação.

Finalmente, preparar os professores, pois muitos docentes não sabem lidar com os alunos com necessidades especiais, o que constitui um dos maiores entraves da educação preconizada pelo propósito inclusivo dessas crianças. Nesse contexto, é importante considerar as bases para a atuação docente no seu atendimento, considerando o instrumento fundamental do currículo escolar.

#### **O CURRÍCULO ESCOLAR E A ATIVIDADE DOCENTE DIRECIONADA À INCLUSÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES ESPECIAIS**

O currículo a ser desenvolvido é o das diretrizes curriculares nacionais para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica: educação infantil, educação fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional.

A escolarização formal, principalmente na educação na educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental, transforma o currículo escolar em um processo constante de revisão e adequação. Os métodos e técnicas, recursos educativos e organizações específicas da prática pedagógica, por sua vez, tornam-se elementos que permeiam os conteúdos.

O currículo, em qualquer processo de escolarização, transforma-se na síntese básica da educação. Isto nos possibilita afirmar que a busca da construção curricular deve ser entendida como aquela garantida na própria LDBEN, complementada, quando necessário, com atividades que possibilitem ao aluno que

apresenta necessidades educacionais especiais ter acesso ao ensino, à cultura, ao exercício da cidadania e à inserção social produtiva.

O artigo 5º da LDBEN preceitua: “[...] o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo” (BRASIL, 1996).

Os currículos devem ter uma base nacional comum, conforme determina os Artigos 26, 27 e 32 da LDBEN, a ser suplementada ou complementada por uma parte diversificada, exigida, inclusive, pelas características dos alunos.

As dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo, compreendendo desde situações mais simples e/ou transitórias – que podem ser resolvidas espontaneamente no curso do trabalho pedagógico – até situações mais complexas e/ou permanentes – que requerem o uso de recursos ou técnicas especiais para que seja viabilizado o acesso ao currículo por parte do aluno.

Atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educativas adequadas, que abrangem graduais e progressivas adaptações de acesso ao currículo, bem como adaptações de seus elementos. Em casos muito singulares, em que o aluno com graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos não possa beneficiar-se do currículo da base nacional comum, deverá ser proporcionado um currículo funcional para atender às necessidades práticas da vida. O currículo funcional, tanto na educação infantil como nos anos iniciais do ensino fundamental, distingue-se pelo caráter pragmático das atividades previstas nos parágrafos 1º, 2º, 3º e 4º do Artigo 26 e no Artigo 32 da LDBEN e pelas adaptações curriculares muito significativas. Tanto o currículo como a avaliação devem ser funcionais, buscando meios úteis e práticos para favorecer: o desenvolvimento das competências sociais; o acesso ao

conhecimento, à cultura e às formas de trabalho valorizadas pela comunidade; e a inclusão do aluno na sociedade.

O currículo deve ser centrado no aluno, respeitando suas vontades, interesses e idade cronológica, eliminando o caráter unicamente baseado e restrito às fases de desenvolvimento cognitivo em que o aluno se encontra. Até porque estas fases não estão sedimentadas em estudos realizados com crianças especiais.

Neste caso é preciso respeitar a idade do aluno e ao mesmo tempo compreender seu interesse para que a aprendizagem possa acontecer. Atualmente, a situação tem revelado que ao se matricular uma criança com necessidades educacionais especiais numa escola regular, já se atingiu os objetivos de atendimento a este pequeno ser e de socialização.

Entretanto, na maioria dos casos, quando a criança passa a integrar uma turma regular a professora fica desassistida, sem interlocutor para dividir suas dificuldades, suas angústias e mesmo de compartilhar as responsabilidades perante o aluno que ali está.

Muito se tem falado do Projeto Político Pedagógico como uma construção viva do currículo escolar. A proposta de construção de um projeto por cada escola remete ao enfrentamento dos problemas vividos nestes espaços, fazendo com que todos possam participar num processo mais integrado, permitindo que o trabalho dos profissionais da escola seja socializado, numa troca permanente.

Portanto, o projeto político pedagógico da escola, é o próprio currículo em movimento devendo ter vinculação estreita com o universo do aluno. É através dele que a escola “cria vida”, guiando as atividades educacionais, que devem ser apontadas para as intenções que se deseja atingir. É na elaboração do projeto Político Pedagógico, isto é, do currículo escolar, que se inclui informações sobre o que, quando e como ensinar e avaliar as crianças. Neste sentido, o currículo é comum a todos os alunos da escola, mas deve ser aberto

e flexível.

Para alunos com necessidades educacionais especiais, deve ser proporcionado um currículo equilibrado, adaptando-o e dosando-o na medida do possível e do necessário, mas sem perder de vista os objetivos que são determinados para todos os alunos. Para se alcançar o objetivo de inclusão, frente ao currículo que é comum a todos, é necessário a construção de um cenário escolar em que os atores educacionais estejam envolvidos que haja motivações e que as metas estejam voltadas à construção de significados por todos os alunos da escola.

Por conseguinte, as adaptações curriculares devem ser decorrentes de detalhado processo avaliativo para decidir que modificações e ajustes são mais convenientes em cada caso. Como parte do currículo, a avaliação também deve ser entendida como processo, por isso num movimento incessante de indicadores que possam contribuir com a melhoria do nível de aprendizagem dessas crianças. Deve-se fazer constantemente avaliações psicopedagógicas na intenção de investigar quais são os níveis de competência atuais do aluno e que fatores outros estão facilitando ou dificultando o seu desenvolvimento e aprendizagem. Isto permitiria proporcionar ajustes mais adequados e convenientes em cada caso.

A avaliação deve ser realizada no contexto educacional, através de observação e troca de experiência entre os professores. Ela não pode servir para retirar o aluno de seu ambiente natural, mas sim de dar um enfoque mais centrado nele bem como em todas as múltiplas situações que ele vivencia. Sendo permanente, deve abranger todo o ano letivo, eliminando a tendência de alguns professores de somente realiza-la ao final do ano. A avaliação do aluno com necessidades educacionais especiais se dá em caráter normativo, procedendo-se a uma comparação deste educando com os demais. Nesse caso é indispensável o aperfeiçoamento de outros procedimentos como recursos de avaliativos, para que o

aluno necessidades especiais seja comparado apenas consigo mesmo. Para isso, o professor deve se preocupar com o registro de observações acompanhando os progressos do aluno.

Neste sentido, os objetivos devem ser diversificados, definindo quais seriam os objetivos mínimos a serem alcançados pela criança e quais devem ser os individualizados. Para tanto, deve-se priorizar certos conteúdos funcionais que favoreçam a capacidade de autoaprendizagem dos alunos. O aluno com necessidades educacionais especiais não vai aprender o conteúdo total de todas as disciplinas.

Para que todo este processo tenha sucesso, é preciso que o professor tenha uma metodologia adequada, com métodos e atividades interativas proporcionando estruturas de tipo cooperativas, que levariam a construção de aprendizagem realmente significativa. Além disso, os professores precisam oferecer meios de comunicação alternativos como; língua de sinais, computador, pranchas de comunicação não verbal, Braille etc.

No que refere aos sistemas educacionais, segundo a Declaração de Salamanca (1994), “[...] os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenha em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades”.

As adequações curriculares envolvem alterações no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades de sala de aula, no ritmo diferenciado das atividades e na organização física da sala de aula entre outros. Devemos entender que as atividades de sala de aula devem ser organizadas temporalmente para atender a diversidade de situações: atividades homogêneas, diferenciadas e individualizadas, são algo que merece atenção dos professores. Deve se modificar a divisão do tempo disponível para a realização das atividades, sendo maior em função da diferença apresentada pelo aluno e do seu ritmo individual.

A adequação curricular deve ser planejada para

um ano letivo, mas com acompanhamento permanente ao longo desse ano e avaliações periódicas realizadas pelo conjunto da comunidade escolar a cada dois ou três meses, para fins de manutenção ou alteração da mesma, permitindo que cada aluno avance conforme seu ritmo. Enfatiza-se que a avaliação não é apenas do aluno, mas também da situação escolar, envolvendo o planejamento da aula e o modo como o conteúdo é trabalhado.

Quando se fala em adaptações curriculares está se propondo que o professor estabeleça os recursos necessários a cada um dos alunos visando à constituição de conceitos. As adaptações tanto podem ser materiais como mesas e cadeiras para deficientes físicos, aparelhos de amplificação sonora para surdos, materiais em relevo e maquetes para cegos.

Estes são alguns exemplos de adaptações materiais comparadas às adequações que se fazem aos recursos metodológicos, ou as formas de ensinar adaptando o currículo propriamente dito para que os alunos se apropriem dos conteúdos que estão sendo desenvolvidos. Somente nos casos em que o comportamento é muito grande é que se poderá pensar numa redução do currículo a núcleo de complexidade.

Entretanto, para que isso aconteça, é necessário conhecer profundamente as necessidades especiais do aluno. Não é possível determinar estas adaptações sem conhecer tais necessidades nem prever antecipadamente até onde o aluno conseguirá chegar. Pensar o currículo frente às necessidades dos alunos é importante para viabilizar as melhores oportunidades educacionais, dando espaço a otimização das ações e de favorecer seu efetivo exercício profissional. A adequação do currículo escolar aplica-se às condições gerais da escola aplica-se às condições gerais da escola, como a sala de aula, as metodologias e as atividades de ensino, desdobrando-se ao nível individual, se necessário. Desse modo a escola passa a ter o aluno como centro, transformando-se numa instituição apropriada para o educando, sem (medidas) de exclusão e que aceita a diversidade como realidade social.

Para o aluno surdo-mudo são dadas algumas orientações para facilitar o trabalho em sala de aula: falar com voz clara, usando articulação e intensidade normais; entonações ricas e muita expressão facial; falar de frente para a criança sem andar pela sala; falar sentenças simples, repetir se for necessário; utilizar recursos visuais; colocar o aluno em local adequado e bem iluminado (SÁ, 1999).

Adaptar os conteúdos, tornando-os mais acessíveis, explicitando os vocabulário e linguagém, fornecer dicionários, utilizar sinônimos e antônimos, comparações ilustrações, reformular conceitos, proporcionar momentos de leitura e interpretação de texto e situações de observação, realizar aulas práticas, utilizar esquemas e ilustrações dramatizar e realizar teatro.

Realizar avaliação diferenciada, com exercícios práticos e objetivos de marcar X, colocar verdadeiro ou falso, relacionar as colunas. Oferecer maior tempo para a realização da avaliação, adotar processos contínuos para avaliar o aluno surdo.

Recursos para compreender a estruturação do texto, visto que a língua brasileira de Sinais (LIBRAS) possui organização e aspectos linguísticos diferenciados da língua portuguesa, portanto suas características devem ser respeitadas.

Ao escrever o surdo poderá organizar sintaticamente a frase com OSV-OVS-VSO, ausência de verbos de ligação, utilização de artigos de forma inadequada ou aleatória, inadequação de preposições, pronomes, conjunções, concordância nominal e verbal quanto a gênero e número. Para garantir a inclusão com resposta educacional, é necessário se fazer adequações curriculares individualizadas (SÁ, 1999).

## **APRENDIZAGEM ADAPTADA AO ALUNO COM NECESSIDADES ESPECIAIS**

O processo ensino-aprendizagem pressupõe não apenas conteúdos como objeto de cognição do

indivíduo, mas também relações ou interações, numa dinâmica que envolve o contato do sujeito com o mundo.

Por outro lado, componentes subjetivos, de ordem fisiológica, mais precisamente no contexto das estruturas cerebrais, também participam como substrato essencial ao processamento de informações e à passagem do campo perceptivo, abstrato, para o da capacidade de resposta a determinadas situações, que se situam no campo da operacionalização do que é armazenado na memória, do que é pensado e articulado na forma de comportamento e ação.

A aprendizagem está numa das pontas do processo ensino-aprendizagem, podendo ser entendida como:

[...] todos os comportamentos dedicados à transmissão da cultura, inclusive os objetivados como instituições (escola e família), promovem a educação. Através dela o sujeito histórico exercita, usa utensílios, fabrica e reza segundo a modalidade própria de seu grupo de pertencimento (PAIN, 1992, p. 16).

Embora a aprendizagem também possa ser espontânea, no contato com as pessoas e o ambiente, o pensamento da autora acima nos mostra que a aprendizagem tem relação com a cultura, não pode ser separada da sociedade, transmitindo conhecimentos para os seus membros.

O processo ensino-aprendizagem pressupõe uma mediação. Como afirma Mendes (1997, p.13), “a aprendizagem mediada permite ao indivíduo desenvolver habilidades de pensamento eficientes, que lhe possibilitará tornar-se aprendiz independente e autônomo. Pois a aprendizagem mediada e a cognição podem fazer o trajeto da aprendizagem efetiva”.

Aprender é uma questão complexa, que tem dado margem a diferentes teorias, reforçando a contribuição da psicologia para sua compreensão. Nesse contexto, destaca-se a questão do processo cognitivo

envolvido.

Na perspectiva teórica de Maturana e Varela (2001), a cognição está inserida no campo comportamental, envolvendo elementos fisiológicos (sistema nervoso), com operações ao nível sensório-motor, processos de interação e percepção que em seu conjunto definem uma progressiva ampliação da capacidade de conhecer e aprender.

Não se pode deixar de colocar a relação entre esses processos cognitivos e a linguagem, elemento estimulador e fundamento do processo de aprendizagem. Maturana e Varela (2001, p. 193) apontam para essa relação, afirmando que todo ato cognitivo implica em uma “uma ação efetiva no domínio do qual se espera uma resposta.” Desse modo, a aprendizagem passa do domínio das interações e maior plasticidade do indivíduo com o desenvolvimento de seu sistema nervoso e da capacidade perceptiva e motora, para a aquisição da linguagem como elemento importante no desenvolvimento e na aprendizagem.

A teoria da aprendizagem objetiva descobrir leis objetivas que governam o comportamento. O desenvolvimento é visto como produto da aprendizagem, como algo contínuo. Para o Behaviorismo ou comportamentalismo, o comportamento observado é resposta a certos estímulos. O aprendizado ocorre da mesma forma para todos, a partir do condicionamento que pode ser clássico e operante (BIGGE, 1977).

O condicionamento clássico: o indivíduo aprende uma resposta reflexiva a um estímulo quando este é associado a um outro que provocou a resposta. Exemplo: condicionar um cão com uso de uma campainha. Tocando a campainha sempre antes de lhe dar comida, ele irá associar os dois estímulos. Assim, pode-se provocar sua salivação antes mesmo de mostrar a comida, apenas tocando a campainha. O comportamento operante refere-se ao aprendizado que elimina condutas que fazem sofrer e reforça aquelas que resultam em gratificação (a criança sorri para atrair a atenção depois que repetidas vezes recebe carinho

quando sorri) (BIGGE, 1977).

Assim, enquanto o condicionamento clássico inclui uma resposta já estabelecida através de outro estímulo anterior, o operante não necessita de nenhuma resposta dada anteriormente. O reforço é uma consequência do comportamento aumentando a probabilidade de uma resposta igual.

A aprendizagem é um dos pólos do processo ensino-aprendizagem, como deixa claro Pain (1985, p. 16) ao colocar que a síntese de ambos constitui o processo educativo, o qual abrange “todos os comportamentos dedicados à transmissão da cultura, inclusive os objetivados como instituições (escola e família), promovem a educação. Através dela o sujeito histórico exercita, usa utensílios, fabrica e reza segundo a modalidade própria de seu grupo de pertencimento.”

Pode-se verificar então que o processo ensino-aprendizagem pressupõe não apenas conteúdos como objeto de cognição do indivíduo, mas também relações ou interações, numa dinâmica identificada por Vigotsky apud Bock (1999), afirmando que as relações individuais com o mundo são mediadas pelo outro, e o aprendido sobre o mundo depende sempre de relações com o aquele que lhe fornece os significados que permitem pensar o mundo

Nessa ótica, não existe um desenvolvimento inato, mas que é elaborado a partir do aprendizado pessoal, o qual vai sendo atualizado ao longo do tempo e do conjunto de interações pessoais (BOCK, 1999, p. 124).

Vigotsky (1991, p. 2) entende que a aprendizagem tem relação tanto com a comunicação, como com o nível de desenvolvimento alcançado pela criança, sendo por isso necessário analisar o modo como elabora os conceitos comunicados. É preciso compreender o funcionamento desses mecanismos mentais que permitem a construção dos conceitos, os quais se alteram em razão do desenvolvimento.

Outra importante contribuição para a compreensão do ensino-aprendizagem deu-se com Piaget e Inhelder (1975), segundo os quais a

aprendizagem está vinculada à superação de contradições internas, o que implica empregar métodos ativos no desenvolvimento psicológico da criança, envolvendo situações que favoreçam a experimentação e a reflexão sobre o tema.

Nessa ótica, sua teoria apresenta quatro conceitos fundamentais relacionados ao desenvolvimento da cognição humana. Os esquemas. estruturas mentais com que os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o ambiente e refletem, no indivíduo, seu nível atual de compreensão e conhecimento do mundo; a assimilação, que é o processo cognitivo no sentido de colocar novos objetos em esquemas já existentes, ocorrendo de forma continuada, permitindo assim a ampliação dos esquemas e o crescimento da inteligência; a acomodação, que envolve a modificação dos esquemas para corresponderem aos objetos da realidade; a equilíbrio, processo pelo qual o indivíduo reage a distúrbios ocorridos em sua maneira comum de pensar, através de um sistema de compensações, o que dá origem a uma nova compreensão e satisfação (equilíbrio).

Barros (1996) sintetiza essas idéias, afirmando que “o organismo não pode se acomodar às potencialidades de um objeto que não pode assimilar ao seu sistema atual de significados. O hiato entre o velho e o novo não pode ser muito grande”. Desse modo, entende-se que o desenvolvimento se processa gradualmente.

Levando em conta, também, aspectos exteriores ao indivíduo, destaca-se a teoria sócio-cognitiva de Bandura (1977) apud Cruz (1997) que enfoca a aprendizagem dentro de determinada situação social, colocando que parte importante do aprendizado ocorre em razão de um processo de imitação, modelagem ou aprendizagem observacional.

Remetendo à aplicação dessa teoria na concepção da aprendizagem escolar, observa-se então que a postura do professor ou a ação de um colega

podem ser fatores de aprendizagem na medida em que podem influenciar o aprendizado pela imitação, uma vez que a aprendizagem é, basicamente, atividade de processamento de informação de modo que comportamentos e situações do ambiente se transformam em representações orientadoras do comportamento (CRUZ, 1997).

Ausubel apud Faria (1989) utiliza conceitos de Piaget para elaborar a idéia da aprendizagem significativa, considerando que a estrutura cognitiva de cada indivíduo é organizada e hierarquizada, de modo que diferentes idéias se conjugam a partir de uma relação estreita entre todas. Nesta estrutura estão articulados e se reorganizam novos conceitos e idéias, que vão sendo progressivamente sendo incorporadas (aprendizagem). Para esse psicólogo e pesquisador, não se pode aprender senão com base na ancoragem realizada entre o novo e algo que já se sabe:

A aprendizagem significativa ocorre quando a tarefa de aprendizagem implica relacionar, de forma não arbitrária e substantiva (não literal), uma nova informação a outras com as quais o aluno já esteja familiarizado e quando o aluno adota uma estratégia correspondente para assim proceder (AUSUBEL, 1980, p.34).

Bruner (1991) desenvolveu outra perspectiva sobre o aprendizado, sob a visão da aprendizagem enquanto processo interno, mediado cognitivamente, mais do que decorrência de influências exteriores (sociais ou do meio). Entende assim que aprender é, antes de tudo, um ato subjetivo relacionado a estágios de desenvolvimento cognitivo, atribuindo significado relevante ao modo como o material a ser aprendido é disposto, ou seja, com relação à estrutura e aos arranjos das ideias.

Estas ideias sobre a aprendizagem permitem identificar um foco diversificado nos fatores diretamente envolvidos a sua ocorrência e desenvolvimento.

Observa-se que as ideias de Ausubel (1991) dão especial atenção ao educando como aquele que deverá incorporar o aprendizado de formas diversas. Por isso entende que a aprendizagem implica na organização e integração do conteúdo aprendido na estrutura cognitiva, a qual é responsável pela organização e a integração desse conhecimento na forma de novas cognições.

A aprendizagem como mudança de comportamento para se adaptar ou se integrar à sociedade, é uma caracterização que sintetiza o conceito pretendido. Pode ser encontrada assim a compreensão da sua natureza, como processo que resulta, para Falcão (2002, p. 20) em “modificação relativamente duradoura do comportamento, através do treino, experiência, observação”.

Aprender é um processo contínuo, ocorre tanto na escola como fora dela. Mas a aprendizagem escolar é direcionada, não acontece de modo espontâneo, pois é construída por meios de treinamento, objetivos pré-determinados, roteiros, exercícios e avaliações.

Pelo exposto entende-se que a relação entre o educador e o educando se encontra um ponto muito importante para o aprendizado. Ou seja, a aprendizagem é uma relação que determina como a cognição será estimulada ou desencadeada no sujeito.

O ensino escolar deve levar em conta a idade do aluno, nível de maturidade intelectual e emocional, e situações anteriores (experiências sociais) (BERNSTEIN 1997). De modo que a aprendizagem escolar não é apenas formas de se trabalhar e de se transmitir conhecimento, ou melhor tem tudo a ver com a associação do viver do aprendiz, de modo que todas as suas experiências sejam importantes para que possa ter um bom desempenho na escola. Não pode apenas apresentar tarefas ou conteúdos, e exigir assimilações ou novos conteúdos. Aprender depende de certos pré-requisitos ligados ao próprio sujeito.

Falcão (2002), a aprendizagem é associada a fatores prévios, conforme apresentados por: maturação

(nível de desenvolvimento físico, cerebral, funções motoras, sistema auditivo e visual); motivação, que corresponde ao interesse e empenho em aprender e responder às solicitações do professor; experiências passadas, preparando-o o sujeito para outras, novas, tornando-as mais facilmente assimiláveis por meio da associação, comparação, criação de significados.

Como as experiências anteriores influenciam o aprendizado, isso caracteriza o aprender como acumulação, com sucessivos aprendizados que se complementam uns a outros, que deve ter especial atenção por parte dos professores, pedagogos, psicólogos escolares e outros profissionais que atuam direta ou indiretamente no processo ensino-aprendizagem, possibilitando a integração da personalidade e o ajustamento social do educando (CAMPOS, 2002).

As dificuldades de aprendizagem são um tema bastante debatido por se tratar de um problema que motiva o levantamento das suas causas, a discussão sobre a forma de promover o aprendizado e situações do processo ensino-aprendizagem. Na exposição de Pain (1992, p. 27), a “dificuldade de aprendizagem pode ser chamada de perturbação ou patologia, como desvio de um quadro normal e de expectativas sobre o desempenho do aluno”. Pode-se entender que não existe um fator único para a dificuldade de aprendizagem, mas um conjunto de situações que contribuem para que isso ocorra. Pain (1992) reúne os fatores em algumas categorias básicas:

- a) fatores orgânicos – problemas de saúde, disfunções ou comprometimentos orgânicos afetando órgãos sensoriais, motores e perdas decorrentes de lesões neurológicas, por exemplo. Também se enquadram aqui deficiências glandulares, alimentação deficiente agravando ou provocando distrofias, condições de sono, abrigo. São todas causas necessárias, ainda que não determinantes para as dificuldades de aprendizagem;
- b) fatores específicos – transtornos na área perceptivo-motora, como na aprendizagem da linguagem e sua

articulação, resultando em perturbações: dificuldade de construir imagens de fonemas, sílabas e palavras, incapacidade de escrever, de realizar análises e atribuir significados. São desordens sem associação com quaisquer danos cerebrais. Indeterminação na lateralidade, natural, hereditária ou cultural, dificultando a atuação simétrica dos olhos e das mãos;

c) fatores psicógenos – erros de grafia, pronúncia, podem evidenciar conflitos psicológicos e repressão ao nível do inconsciente, ocultando situações significativas para a vida da criança que se expressam em situações disfuncionais de aprendizagem;

d) fatores ambientais – a autora explica que aqui não se colocam as situações do viver em família, mas as condições materiais de existência da criança, a qualidade de vida, a presença ou carência de estímulos de aprendizagem: características da moradia, bairro, escola; acesso ao lazer e esportes, bem como aos instrumentos culturais (jornais, livros, rádio, televisão).

Em relação à questão do ambiente e sua influência no aprendizado, comenta Falcão (2002, p. 101) sobre a importância “[...] de se levar em conta que as condições de vida não são, necessariamente, determinantes para a capacidade de uns e o fracasso escolar de outros”. Comenta ainda o referido autor que tudo é questão de saber estimular e dar oportunidade aos mais carentes, para que possam desenvolver e utilizar sua inteligência. As dificuldades vividas na família ou no meio onde vivem as tornam criativas e as levam a desenvolver muitas aptidões, mas quando chegam na escola isso não é estimulado nem valorizado, diante de modelo de ensino-aprendizagem vigente:

provenientes de classes mais pobres frequentemente desenvolvem, por força das circunstâncias, autonomia e inventividade que as crianças da classe média desconhecem [...]. E a escola ignora tudo isso. Crianças que realizam trabalhos quase prodigiosos em habilidades específicas e na luta pela vida transformam-se em seres apáticos e tristes quando chegam à escola (FALCÃO, 2002, p.

101).

Por outro lado, é preciso considerar que as dificuldades de aprendizagem não podem ser resumidas a uma situação social desfavorável sobre o desenvolvimento da criança, e que os fatores ambientais não são determinantes das dificuldades de aprendizagem.

Por isso Patto (1997) ressalta as dificuldades de aprendizagem são decorrência de vários fatores, isolados ou em conjunto: privação psicossocial, abrangendo a privação econômica, de bens essenciais para o desenvolvimento integral e saudável; privação de estímulos, afetando o cognitivo, o emocional, a socialização.

O autor identifica ainda como causas possíveis, a privação de condições para desenvolver a capacidade de associação e de compreensão das inter-relações dos elementos do mundo concreto; estimulação insuficiente em nível de reforço por parte de professores ou pais para produzir resultados adequados de aprendizagem; a privação nutricional, afetando a maturação e resultando em perdas nas conexões dos neurônios, com impacto negativo sobre as atividades cognitivas primárias essenciais ao desenvolvimento a aprendizado posterior.

Ainda quanto às causas das dificuldades de aprendizagem, outros defendem as privações de ordem cultural, ou seja, como explica Patto (1997), prejuízos decorrentes de diferenças culturais entre grupos, levando alguns a serem segregados, isolando seus participantes com prejuízo de habilidades sociais e cognitivas frente aos grupos dominantes, como se observou no caso dos negros norte-americanos e outras minorias.

Também segundo esse autor, pode-se apontar a privação em razão da classe social – crianças faveladas aprendem comportamentos adequados ao seu ambiente, mas pouco úteis na escola, apresentando problemas de aprendizagem frente às crianças de classes

mais favorecidas economicamente, cujo comportamento está em consonância com o que é valorizado na escola.

Vygotsky apud Baquero (2002), ao tratar da importância da linguagem na aprendizagem, associada à capacidade de pensamento e de raciocínio para reconstrução interna da realidade, relatou que, em famílias pobres, a maior simplicidade da expressão linguística pode influenciar a defasagem do desenvolvimento da criança, quando comparada a outra, que vive em uma família de maior poder aquisitivo, onde o nível da linguagem é mais complexo.

Sugere-se então, que a criança que vive em um ambiente mais favorável, tem uma verbalização bem diferente, influenciando na aprendizagem escolar, tanto no domínio e uso da comunicação oral, da habilidade de interpretar, fazer associações entre idéias e expressá-las verbalmente ou pela escrita.

Patto (1997) cita a privação decorrente da inadequação das instituições sociais, caso em que a privação social contribui com a privação já aportada pela criança pobre em razão das suas condições de vida e dos comportamentos já formados na família. Isso torna mais difícil aos professores compreender, se comunicar e penetrar na realidade dessas crianças, o que contribui também para a dificuldade de aprendizagem.

Portanto, a falta de habilidades em tratar de forma diferenciada esses alunos, privando a criança a ter o acesso a condições diferentes de aprendizagem, deve ser também levada em conta.

Patto (1997), quando trata dos fatores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem, põe em evidência a competição entre grupos privilegiados que cria barreiras para o crescimento e desenvolvimento do sujeito em outros grupos que não o seu; por outro lado, a privação, como falta de alternativas, também tem repercussão na sua capacidade de aprendizagem, quando o indivíduo, sem poder ou possibilidade de ascensão social, não se sente estimulado a se desenvolver e aprender.

Esse autor faz alusão ao trauma ambiental, que

apresenta como fatores determinantes das dificuldades de aprendizagem a privação no início da vida, afetando o sujeito não apenas física, mas psicologicamente, com efeitos negativos sobre sua capacidade de superação e levando a problemas de aprendizagem. Por sua vez, a pouca oferta de estímulos faz com que as crianças que vivem em um ambiente pouco complexo adaptem-se bem a ele, mas elas se tornam incapazes de responder adequadamente às situações de um ambiente social mais complexo, daí decorrente um desajuste em razão do tipo de experiências anteriores frente a novas exigências em termos de aprendizado.

Patto (1997) também comenta que ambientes sociais diferentes têm relação com fluxos de informações diferentes, com carência ou abundância conforme o caso, influenciando no desenvolvimento e no comportamento, com reflexo na aprendizagem de cada indivíduo.

Diante dessas idéias, percebe-se que existem vários fatores que afetam a aprendizagem, e devem ser levados em conta para compreender o problema da aprendizagem da criança. É necessário considerar o ambiente em que a criança nasce e se desenvolve antes de entrar na escola, o ambiente escolar, e o modo de trabalho do professor, levando em conta também as restrições a estímulos e experiências necessárias antes e durante o período escolar, entre outras situações.

Outro aspecto importante, quando se trata de compreender as dificuldades de aprendizagem, são as diferenças individuais como comentam Coll; Miras (2004, p. 223) colocando que

[...] diferenças sutis existem entre pessoas de uma mesma família, assim como entre pessoas de um mesmo grupo social ou racial, em termos de capacidade cognitiva e de respostas às exigências de aprendizagem, mesmo que não significativas.

Pain (1992), ao falar do diagnóstico do problema

de aprendizagem, menciona situações que podem levar à compreensão do problema, como a postura dos pais diante do aprendizado dos filhos. A linguagem pode servir de objeto de análise e revelar situações nem sempre evidentes.

A referida autora afirma que, sendo a linguagem algo não adquirido socialmente, mas que já nasce com a pessoa, ninguém pode ser considerado incapaz para falar, isto é, o uso limitado da linguagem não significa falta de capacidade para lidar com a linguagem ou de aptidão para aprendizagem a partir do seu emprego.

Atitudes parentais conforme Pain (1992) podem estar na origem de certos problemas de aprendizagem, quando a criança adota uma postura mais independente, e os pais reagem deixando de dar atenção a ela. O abandono nesse caso reflete uma atitude egoísta, mas justificada pelos pais como uma forma de castigo, o que na verdade deixa a criança sem estímulos na família, prejudicando seu aprendizado.

O que ocorre nesse caso é que os pais não suportam a autonomia do filho, a independência dele passa a ser insuportável, e por isso, os pais agem com indiferença a atitude da criança como forma de compensação.

Tomando um exemplo dessa autora, pode-se identificar conteúdos latentes: quando a mãe diz que “meu filho não aprende nada”, o que na verdade pode estar querendo dizer é “meu filho me ignora, não me repara, não se parece comigo”. Nesse caso, problemas de aprendizagem podem revelar uma defesa da criança, que se recusa a aprender em decorrência da situação familiar na qual tem sua auto-imagem depreciada.

Pain (1992, p. 40) refere-se “à atitude da criança que, ao não aprender, também pode obter atenção redobrada dos pais, nesse caso é uma forma de manter-se como alvo dos seus cuidados. Portanto, a superproteção também pode ser uma causa das dificuldades de aprendizagem. O autor ressalta que não é essa atitude em si o fator determinante, mas o excesso de cuidado, sem um verdadeiro afeto. Isso leva a criança

a perder o interesse em se desenvolver, já que seu “eu” não é reconhecido, e qualquer iniciativa sua perde o sentido, pois os seus pais só a percebem enquanto objeto de proteção.

Ainda em relação aos problemas de fundo psicológico, encontra-se em Pain (1997) outras referências, como por exemplo, a incapacidade de elaborar adequadamente uma perda, quando a criança se confronta com situações que causam algum sofrimento e dor: morte de um ente querido, mudança de casa, afastamento de familiares, mudança de escola, entre outros eventos. A autora comenta que “lutos deterioram a aprendizagem pois tornam improdutivos todos os esforços empregados para dominar a situação anterior” (p. 48).

As perdas como explica Pain (1992), associadas à impotência diante da situação vivida, podem então ser vistas como causas de problemas de aprendizagem escolar, quando a criança pode se fechar em si mesma, pouco receptiva a estímulos em razão das defesas que cria como forma de impedir a lembrança de experiências dolorosas.

Todas as situações descritas e comentadas mostram que os problemas de aprendizagem podem ter várias causas, de fundo psicológico, familiar, social e também relacionados ao modelo de ensino e práticas educativas na escola.

No caminho pelas várias teorias, conceitos e idéias que definem o campo de estudos sobre as dificuldades de aprendizagem, abre-se espaço para o momento do diagnóstico do problema, sendo importante considerar a interface de atuação envolvendo o trabalho dos profissionais de saúde e da educação para melhor compreensão das especificidades do problema à luz de um diagnóstico e da formulação de propostas de intervenção adequadas a cada criança.

As dificuldades de aprendizagem, como foi exposto, podem ter várias causas. A investigação é crucial, portanto, para determinar o fator ou fatores

contribuintes e possíveis modos de intervenção. Nesse proceder, é preciso que, além do professor, também estejam envolvidos outros profissionais, cujos conhecimentos são indispensáveis para melhor compreensão do problema, a partir de um diagnóstico específico, delineando as bases mais adequadas de sua resolução.

Por isso afirma Bossa (1994) que o diagnóstico da criança com dificuldade de aprendizagem exige a atenção do psicopedagogo, que atua na área da saúde e da educação, aplicando seus conhecimentos para o diagnóstico diferencial da criança, a partir do qual também deve propiciar o encontro com outras áreas visando desvendar as causas e encaminhar o aluno para que receba a atenção de outros profissionais, como psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista, além dos educadores que atuam diretamente no processo ensino-aprendizagem e cujo aporte de informações preliminares é essencial para melhor abordar o problema sob um ponto de vista mais amplo, envolvendo também a família.

O neuropsicólogo tem papel importante nesse sentido, com a investigação das bases sobre as quais estão estruturadas as funções mentais, fornecendo subsídios para que o psicopedagogo, juntamente com o educador e outros profissionais que atuam no ensino-aprendizagem possam melhor estabelecer os meios de intervenção terapêutica e de mobilização de fatores contribuintes à aprendizagem.

Como observam Costa et al. (2004, p. 3): “O conjunto dos instrumentos utilizados nos possibilita uma avaliação global das capacidades da criança, bem como das dificuldades encontradas por ela em seu desempenho no dia a dia.”

Dificuldades de aprendizagem, sob a ótica do desenvolvimento das funções cerebrais superiores ou da capacidade de cognição em sentido amplo não podem ser vistas apenas como disfunção ou problemas de fundo neurocerebral.

Por sua vez, problemas de desenvolvimento

antes da idade escolar também devem ser investigados e reportados, especialmente em razão da complexidade e variedade de fatores intervenientes que repercutem no desenvolvimento das funções corticais superiores e sobre o desenvolvimento global da criança e que podem ser determinantes no momento do ensino-aprendizagem escolar.

A avaliação neuropsicológica, envolvendo profissionais da saúde, tem especial importância para que o ensino-aprendizagem na escola possa melhor definir os instrumentos de apoio e desenvolvimento pedagógico, com foco nas dificuldades de aprendizagem segundo parâmetros específicos de compreensão das funções cerebrais e instrumental adequado para esse tipo de investigação.

Lefèvre (2004) descreve em linhas gerais a intervenção baseada nesse diagnóstico, com aplicação de testes neuropsicológicos, precedidos de observação sistematizada e entrevista direcionada pelo neuropsicólogo. O processo investigativo deve pautar-se em ação previamente planejadas, tendo como propósito de viabilizar a avaliação global da criança (análise das funções cognitivas - memória, atenção - praxias motoras e ideatórias, linguagem, percepção, visuo-construção e funções executivas).

Portanto, a avaliação neuropsicológica, como área de intervenção clínica, possibilita desenvolver não somente conhecimentos sobre aspectos neuronais e funcionalidade cerebral envolvendo processos relacionados à aprendizagem, como também, permite desenvolver instrumentos para a adaptação da criança às requisições escolares, auxiliando-a a desenvolver novos processos cognitivos e habilidades compatíveis com as exigências de aprendizagem e solicitações diárias.

Por sua vez, o psicólogo escolar também tem papel fundamental, realizando a anamnese por meio de contato e entrevista com a família do aluno, tomando por base as dificuldades de aprendizagem evidenciadas a partir do trabalho do professor.

Dificuldades exógenas, como explica Fonseca

(1995, p. 96) estão relacionadas à “aprendizagem simbólica, independente de uma adequada inteligência, de um adequado desenvolvimento e de um adequado método de ensino”.

A obtenção de dados nesse caso possibilitará ampliar o quadro de conhecimentos fornecidos pelo neuropsicólogo, segundo uma perspectiva global da dificuldade de aprendizagem que possa abarcar aspectos neurofuncionais e ambientais ou relacionais que influenciam o desenvolvimento da criança.

Por meio da avaliação psicopedagógica, pode-se então determinar o nível de aprendizagem, elementos de ordem subjetiva, disfunções psicológicas e outras situações que permitem um diagnóstico adequado. Como entende Antunha (2001), a integração da psicopedagogia e da neuropsicologia é indispensável para que possam ser diagnosticadas as áreas deficitárias e definidas formas específicas de intervenção, segundo o diagnóstico direcionado a um indivíduo específico.

A intervenção no momento oportuno é importante, pois atrasos na detecção das causas da dificuldade de aprendizagem podem resultar em agravando das perdas de capacidade cognitiva e adaptação, especialmente porque a plasticidade cerebral é maior quanto menor for a idade do indivíduo.

De acordo com Haase; Lacerda (2002, p. 29), entendida como “[...] a capacidade do sistema nervoso modificar sua estrutura e função em decorrência dos padrões de experiência.” A base funcional do sistema nervoso não está somente vinculada a uma rede de conexões sinápticas entre os vários neurônios, tendo papel importante também as células gliais, associadas à plasticidade, pois elas são modificáveis a partir de experiências ou estímulos que o indivíduo recebe do meio externo (KANDEL, 1998).

Assim, a plasticidade é a capacidade do sistema nervoso de modificar a sua estrutura e função em decorrência dos padrões de experiência. O processo consiste em ajustamento do cérebro às perdas de neurônios que ocorrem com o tempo (envelhecimento),

ou que podem ocorrer em razão de um trauma por exemplo danificando determinada área do cérebro. A plasticidade é, então, uma capacidade do cérebro de redefinir suas funções a partir dos neurônios normais e mesmo de gerar novos neurônios em um processo de regeneração tornando o indivíduo apto a realizar funções que realizava anteriormente a partir dessa readequação funcional cerebral.

A reordenação se dá por meio de reconexões cerebrais, de modo que o indivíduo pode reaprender atividades que desenvolvia espontânea e harmoniosamente. Trata-se, porém, de um processo gradual, que depende do nível de desenvolvimento do sistema nervoso. Mesmo no caso de pequena perda de conectividade neuronal pode ocorrer essa recuperação autônoma. No caso de grande perda, é preciso estímulos que possam desencadear a progressiva recuperação funcional da área afetada. Nos adultos, essa promoção de estímulos é mais importante ainda, porque estimula a formação de novas conexões neurais essenciais para a recuperação. Na criança, porém, o cérebro está se desenvolvendo ainda, de modo que a plasticidade pode ser mais efetiva e responder de forma mais rápida a solicitações adaptativas, como as que podem ser induzidas por instrumentos e técnicas baseadas em diagnóstico neuropsicológico e intervenções pedagógicas.

Com relação ao campo da avaliação neuropsicológica, foram desenvolvidos vários instrumentos, com destaque para o Exame do Desenvolvimento Neurológico Infantil, que utiliza testagem da maturação neurológica (COELHO, 1999).

Trata-se de protocolo que possibilitam a obtenção de informações essenciais ao diagnóstico, envolvendo dados sobre a maturação neurológica, respostas a estímulos cognitivos e sensoriais, como apatia, choro, irritabilidade (COELHO, 1999).

Os achados dão suporte à busca de relações e evidências sobre possível relação entre elementos etiológicos de fundo neurológico e as dificuldades de

aprendizagem, explicando Antunha (2001, p. 119) que:

Fenômenos de ordem bioquímica, biofísica, bioelétrica, biomecânica, combinam-se para o que poderíamos chamar de transdução dos dados da realidade externa em vida mental, em atividade neuronal, isto é, conversão de modalidades ou campos energéticos do mundo externo em energia mental ou representação mental: tudo isso se resume na atividade codificadora do cérebro, através da qual os humanos constroem a linguagem, a cultura, o símbolo.

Portanto, para compreensão da dinâmica da aprendizagem, e especialmente, pelas dificuldades detectadas pelo professor e encaminhadas a outros espaços imediatos da escola, como o psicopedagogo, não bastam delimitar situações críticas de defasagem ou níveis de aprendizagem incompatíveis com a seriação da criança e o que se espera como aprendizado efetivo.

A atuação do neuropsicólogo e psicólogo escolar têm papel crucial para melhor avaliação dessas dificuldades quando se trata de considerar a aprendizagem da criança com necessidades especiais. Levando em conta os avanços na compreensão dos mecanismos cerebrais do desenvolvimento das funções corticais, mecanismos de adaptação a disfunções ou desordens neurocerebrais, bem como relação do desenvolvimento cerebral com o desenvolvimento de capacidades cognitivas, é certo que essa interface entre os diferentes profissionais tende a se tornar mais decisiva e importante como contribuição decisiva para dar melhor suporte ao processo ensino-aprendizagem do aluno com necessidades especiais, superando concepções tradicionais, muitas vezes errôneas, que tendem a situar o problema como aspecto puramente comportamental ou, por outro lado, como deficiência mental, levando a rotulações depreciativas e mesmo com impacto psicológico e para o próprio desempenho da criança.

## APRENDIZAGEM: DEMANDAS EDUCACIONAIS DO ALUNO COM NECESSIDADES ESPECIAIS

A LDB 9394/96 definiu a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar que permeia todas as etapas e níveis de ensino a resolução do CNE 02/2001 regulamentou seus artigos 58, 59 e 60, garantindo aos alunos com necessidades educacionais especiais o direito de acesso e permanência no sistema regular de ensino (BRASIL, 1996).

Cada pessoa tem peculiaridades em seu modo de ser, de pensar, de agir, definindo-se assim um conjunto de características que estabelece a singularidade do ser humano frente aos demais. Desta forma, os alunos de uma sala de aula, membros da sociedade como qualquer outra pessoa, também são aparentemente semelhantes, quando olhados como grupo, diferindo, entretanto, fundamentalmente, um do outro, nas peculiaridades de sua individualidade.

Embora a sequência das etapas do desenvolvimento seja a mesma para todos, e o processo de construção de conhecimento envolva princípios e leis comuns a todos, a forma de vivência desses processos, bem como o ritmo com que são vivenciados difere de um aluno para outro.

Essas diferenças são produtos de um conjunto complexo de determinantes. Como exemplos, pode-se citar: o aparelho biológico de cada um, o contexto sociocultural em que cada um se desenvolveu e no qual vive (trama de relações que constitui o contexto de sua existência), o conhecimento que já construiu no decorrer de sua história de vida, o nível de desenvolvimento real em que cada um se encontra no tocante a cada momento de aprendizagem (típico do conhecimento focalizado, funções exigidas, habilidades envolvidas), bem com peculiaridades vigentes em seu cotidiano (condições de saúde, de alimentação, de sono, de cansaço, condições emocionais, eventos sociais, experiências de significação subjetiva, entre outras).

Essas características que definem a

especificidade do indivíduo determinam as necessidades educacionais específicas, peculiares a cada aluno. Conhecê-las e reconhecê-las, na prática de ensino, exige do educador uma postura especial: o “ensinar pesquisando”.

O ensinar e o aprender são processos interdependentes, que ocorrem a partir de, e na relação entre professor e aluno. Cabe ao educador aceitar cada aluno em suas peculiaridades. A elaboração de um plano de ensino depende de informações sobre como cada aluno se encontra nas diferentes áreas do conhecimento objetivadas, sobre como ocorre o seu processo de construção do conhecimento, sendo necessário também determinar quais são as suas necessidades educacionais específicas. Apenas com essas informações é que se pode planejar o ensino, levando em conta a diversidade do grupo de alunos.

Esse procedimento permite fazer os ajustes pedagógicos necessários para um ensino mais eficiente e eficaz. Uma das dificuldades encontradas para o desenvolvimento dessa tarefa é a diversidade cultural, econômica e política dos sujeitos pessoais e sociais participantes do processo educacional.

Considerando essas questões, afirma Libâneo (1985, p. 97) que “[...] educar é conduzir de um estado a outro, é modificar, numa curta direção, o que é suscetível de educação”. Ensino e aprendizagem são dois aspectos de um fenômeno integrado, de modo que não basta que o professor ensine. É preciso que o aluno aprenda, ou o processo não estará completo. Para Ausubel, o promotor da aprendizagem significativa, o fator mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe (MOREIRA, 2001).

Levando em conta que se trata de um processo de duplo sentido, ou seja, subjetivo e exterior àquele que aprende, é preciso focar resultados que sejam compatíveis com cada aluno, levando em conta as diferenças individuais. O ensino padronizante não é adequado por causa disso, é sempre necessário considerar as peculiaridades do aprendiz como algo

essencialmente pessoal, e nesse ponto uma pedagogia diretiva não é adequada. Comentando sobre o tema, Coll (1995, p. 149) afirma:

[...] a significância da aprendizagem não é uma questão de tudo ou nada e sim de grau; em conseqüência, em vez de propormo-nos que os alunos realizem aprendizagens significativas, talvez fosse mais adequado tentar que as aprendizagens que executam sejam momento da escolaridade, o mais significativa possível.

Pode-se concluir que, para focar o aprendizado dos alunos com necessidades especiais, assim como ocorre com os demais educandos, a tarefa primordial é compreender e interpretar as suas características pessoais, não somente alguém que possui uma deficiência, mas enquanto indivíduo. Independentemente da condição do sujeito que aprende, com necessidades especiais ou não, a tarefa fundamental do educador é a mesma quando se considera o ensino-aprendizagem em si, ou seja, orientar o estudante para que possa superar sua condição inicial no processo de aprendizagem e “aprender a aprender”, expressão explorada por NOVAK (2000).

Nessa perspectiva, a educação de alunos com necessidades especiais não deve ser vista como algo diferente, totalmente inconciliável com a educação dos outros alunos. O que existe é uma diferença apenas substancial, que é a deficiência em si, mas, numa visão mais abrangente, os propósitos e o papel do educador devem ser os mesmos, trabalhando com pessoas e tendo como visão de fundo a educação como processo construído em uma via da mão dupla: o aluno que deve participar do processo ensino-aprendizagem, e o professor para quem o aprendizado retornará por intermédio das experiências e práticas que lhe permitirão desenvolver novas perspectivas e expectativas na relação pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva está intrinsicamente ligada à prática docente e à qualidade do ensino, exigindo um reconhecimento das necessidades humanas em sua totalidade. Esse processo demanda não apenas a adesão aos princípios legais, mas também ações concretas que assegurem direitos e atendam às demandas de alunos com limitações físicas ou cognitivas, valorizando a diversidade e as diferenças como características universais.

O caminho para uma inclusão efetiva transcende a implementação de políticas educacionais e se ancora na mobilização e intencionalidade de todos os envolvidos no espaço escolar. Professores, gestores e pedagogos desempenham papéis fundamentais na construção de estratégias que consolidem a inclusão como uma prática efetiva e transformadora.

É imprescindível que a escola amplie o conhecimento sobre os desafios enfrentados no cotidiano inclusivo, promovendo um ambiente de troca de experiências e ações conjuntas que fortaleçam as bases do processo inclusivo. Além disso, a participação ativa das famílias deve ser incentivada, considerando-se o histórico da deficiência, os preconceitos enfrentados e os paradigmas que ainda limitam a inclusão social e educacional.

Este estudo destacou a importância de revisar conceitos, aprimorar práticas e construir uma visão mais integrada da inclusão. Apesar dos avanços observados, permanecem desafios que podem ser explorados em futuras investigações, como o mapeamento do público-alvo com necessidades educacionais especiais, a elaboração de programas para superar barreiras identificadas e a avaliação das concepções sobre inclusão na escola pesquisada.

Embora os objetivos propostos tenham sido alcançados, novas questões emergiram ao longo da investigação, abrindo caminho para estudos complementares que aprofundem a compreensão sobre

a inclusão educacional e apontem para soluções que garantam o pleno desenvolvimento e integração dos alunos com necessidades especiais.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, ABREU, Maria C. & MASETTO, M. T. O professor universitário em aula. São Paulo: MG. Editores Associados, 1990.
- ANDRADA, Edla G. C. de. Novos paradigmas da prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 18, n. 2, p. 196-199, 2005.
- ANDREOZI, Maria L. Educação inclusiva: fracasso escolar da educação na modernidade. *Educação e Subjetividade*, ano 1, n. 2, p. 43-75, 1º sem. 2006.
- ANTUNHA, E. L. G. Avaliação Neuropsicológica dos sete aos onze anos. In: BOSSA, N. A.; OLIVEIRA, V. B. (Org.). *Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos*. 9. ed. Rio de Janeiro; 2001.
- ANTUNES, Celso. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Vozes, 2003.
- AUSUBEL, David et al. *Psicologia Educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- ARANHA, M.S.F. Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica. *Temas em Psicologia*, n. 2, p. 63-70. Sociedade Brasileira de Psicologia, 1995.
- BARROS, Célia Silva Guimarães. *Psicologia e construtivismo*. São Paulo: Atica, 1996.
- BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Anmed, 2002.
- BERNSTEIN, B. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. In: PATTO, M. H. S. (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- BEYER, Hugo Otto. O Projeto da Educação inclusiva: PERSPECTIVAS E PRINCÍPIOS DA IMPLEMENTAÇÃO. In: Jesus, Denise Meireles de (org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetória da pesquisa*. Porto Alegre: Mediagéo/ Prefeitura Municipal de Vitória/CVD/FACITEC, 2007.
- BIGGE, M. L. *Teorias da aprendizagem para professores*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1977.
- BOCK, Ana M. Bahia (org). *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*. 13º ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BOSSA, N. *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- BRASIL. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 dez. 1961, Seção I, pt. 1, p. 11429-34.
- Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e da outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 ago. 1971, p. 377.
- Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990.
- Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Deficiente (CORDE). Secretaria de Educação Especial/MEC (SESP). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educacionais especiais*. Brasília, 1994.
- Lei n. 9.394/96. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). *Diário Oficial da União*. Brasília, 20 dez. 1996.
- Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- Ministério da Educação. *Convênio de Guatemala*. Brasília: 1999.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº 5296, de 02 de dezembro de 2004.
- BRUNNER, J. *O Processo da Educação Geral*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1991.
- CAMPOS, D. M. de S. *Psicologia da aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CARVALHO, E. N. S. Educação dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino: considerações sobre a operacionalização curricular. *Mensagem da APAE*. Brasília, out./dez., p. 30-32, 1998.
- CARVALHO, Rosita E. *Educação inclusiva com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediagéo, 2004.
- CHIZO'ILLI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo, Cortez, 1991.

- COELHO, M. S. Avaliação neurológica infantil nas aqúes primárias de saúde. Rio de Janeiro: Atheneu, 1999.
- COLL, C.; MIRAS, M. Diferenças individuais e atencáo a diversidade escolar na aprendizagem. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. e cols. Desenvolvimento psicológico e educagáo; psicologia da educagáo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CONDE, Antonio Joao Manescal, SOBRINHO, Pedro Américo de Souza, SENATORE, Vanilton.
- Introduçáo ao Movimento Paraolímpico: Manual de orientaçáo para professores de educagáo física. Brasília: Comitê Paraolímpico Brasileiro, 2006.
- CORTELLA, M. S. A falta que ela nos faz: Direito a escola deve movimentar todos os que tenham um pouco de decência política. Em pauta - Revista Educagáo, Sao Paulo, n.239, p.57,2001.
- COSTA, D. I.; AZAMBUJA, L. S.; PORTUGUEZ, M. W.; COSTA, J. C. Avaliação neuropsicológica da criança\_ Jornal de Pediatria, v. 80, n. 2, p. 111-116, 2004.
- CRUZ, V. Uma abordagem as teorias de aprendizagem. Sonhar, v. 4, n. 2, p. 45-83, 1997.
- DEMO, Pedro. Educagáo e qualidade. Campinas, S. Paulo: Papirus, 2004.
- DRAGO, R. Infância, Educagáo infantil e inclusáo: um estudo de caso em Vitória. 2005, 187 f. Tese (Doutorado), Departamento de Educaçáo\_ Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.
- DSM-IV. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais\_ Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- DUTRA, M. C. Documentos garantem inclusáo das pessoas com deficiências. Contexto, Ano IV, ed. 104, 11 abr. 2007.
- FALCAO, G. M. Psicologia da aprendizagem. 4.ed. Sao Paulo: Atica, 2002.
- FARIA, W. de. Aprendizagem e planejamento de ensino. Sao Paulo, Atica, 1989.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de H. Novo Aurélio XXI: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARAES, Marly. Educagáo inclusiva. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- UNESCO. DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Resoluçáo. Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.
- VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em administragáo. 9.ed. Sao. Paulo: Atlas, 2007.
- VIEIRA, V. A. As tipologias, variaçoes e características da pesquisa de marketing. Revista da FAE, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 61-70, jan/abr. 2002.
- VYGOTSKY, L. S. A formagáo social da mente. Sao Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WEISS, M. L. L. Psicopedagogia clínica: uma visáo diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- WERNECK, C. Sociedade inclusiva. Quem cabe no seu TODOS? Rio de Janeiro: WVA, 1999.