

CIBEC/INEP



B0024719

RIE DE ESTUDOS
UCAÇÃO A DISTÂNCIA

SALTO PARA O FUTURO

Educação especial: tendências atuais

8.43
al

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

SALTO PARA O FUTURO

Educação especial: tendências atuais

Brasília, 1999



Presidente da República Federativa do Brasil
Fernando Henrique Cardoso

Ministro da Educação
Paulo Renato Souza

Secretário de Educação a Distância
Pedro Paulo Poppovic

SÉRIE DE ESTUDOS / EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
SALTO PARA O FUTURO - EDUCAÇÃO ESPECIAL: TENDÊNCIAS ATUAIS

Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto - Acerp

Diretor-Presidente
Mauro Garcia

Gerente de Educação
Mareia Mermelstein Feldman

Secretaria de Educação a Distância / MEC

Coordenador editorial
Cícero Silva Júnior

**Ministério
da Educação**



SÉRIE DE ESTUDOS
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

SALTO PARA O FUTURO

Educação especial: tendências atuais

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Copyright © Ministério da Educação - MEC

*Direitos cedidos para esta edição pela
Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto - Acerp, 1999*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

96 p. - (Série de Estudos. Educação a Distância, ISSN 1516-2079; v.9)

1. Ensino a distância. 2. Educação especial. I. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. II. Série.

CDU 37.018.43

Edição

ESTAÇÃO DAS MÍDIAS

Edição de texto

Fábio Furtado

Edição de arte

Rabiscos

Ilustração da capa

Sandra Kaffka

Revisão

Cecília Devus

Tiragem: 110 mil exemplares

ISSN 1516-2079

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 1^o andar, sala 100

Caixa Postal 9659 - CEP 70001-970 - Brasília, DF

fax: (0XX61) 410.9178

e-mail: seed@seed.mec.gov.br

site: www.mec.gov.br/seed

A presença crescente, na rede regular de ensino, de crianças e jovens com necessidades especiais de aprendizagem, exige, antes de tudo, uma mudança de atitude, não só dos professores, mas de toda a comunidade escolar.

É difícil, sim. É preciso reconhecer, questionar e quebrar preconceitos, estimulando generosidade, acolhimento e respeito. Trata-se de uma questão de diversidade. E o paradigma é o da inclusão.

A escola deve também aperfeiçoar sua ação pedagógica, sem considerar a Educação Especial uma parte separada da Educação. Quem educa, educa todos - e melhor, como comprova a experiência de escolas que estão trabalhando com alunos com necessidades especiais.

O MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial, apoia as redes estaduais e municipais em projetos de capacitação de professores, desenvolvidos em parceria com as secretarias de Educação.

Esse apoio é oferecido também com a programação da TV Escola - em que se destacam as séries *Deficiência física e Deficiência mental*, especialmente produzidas para o canal do MEC -, com o caderno *Educação Especial*, da série *Cadernos da TV Escola* e, agora, com este livro da *Série de Estudos/Educação a Distância*.

O texto de *Educação Especial: tendências atuais*, originalmente produzido para o Salto para o Futuro, chega às escolas como mais uma referência para a prática da inclusão.

Pedro Paulo Poppovic

Secretário de Educação a Distância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
JUSTIFICATIVA.....	13
O DIREITO DE TER DIREITOS <i>Rositã Edler Carvalho</i>	17
EDUCAÇÃO: DIREITO DE TODOS OS BRASILEIROS <i>Vera Lúcia Flor Sénéchal de Goffredo</i>	27
INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO: DO QUE ESTAMOS FALANDO? <i>Rosita Edler Carvalho</i>	35
A ESCOLA COMO ESPAÇO INCLUSIVO <i>Vera Lúcia Flor Sénéchal de Goffredo</i>	45
ADAPTAÇÕES CURRICULARES: UMA NECESSIDADE <i>Erenice Natália S. de Carvalho</i>	51
REMOVENDO BARREIRAS PARA A APRENDIZAGEM <i>Rosita Edler Carvalho</i>	59
COMO FORMAR PROFESSORES PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA? <i>Vera Lúcia Flor Sénéchal de Goffredo</i>	67
A FAMÍLIA E O MOVIMENTO PELA INCLUSÃO <i>Mônica Pereira dos Santos</i>	73
EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO E A PROPOSTA INCLUSIVA <i>Romeu Kazumi Sasaki</i>	81
BIBLIOGRAFIA BÁSICA.....	93

APRESENTAÇÃO

A proposta pedagógica apresentada neste livro é formada por uma seleção dos textos de base da série *Educação especial: tendências atuais*, do Salto para o Futuro, transmitida pela TV Escola.

A análise da literatura atual evidencia que os autores, nacionais ou estrangeiros, mostram-se insatisfeitos com os paradigmas que têm predominado em Educação Especial, isto originado pelo fato de que, a despeito de todos os esforços, os alunos com deficiências, condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou quadros psicológicos graves e, ainda, os de altas habilidades (superdotados) continuam excluídos, seja das escolas comuns, seja do direito à apropriação do saber na intensidade e ritmo necessários para sua aprendizagem.

Ocorre que, embora os direitos de todos os cidadãos tenham sido bastante elaborados e proclamados em congressos e instituições internacionais, de fato não são, em geral, postos em prática. Isso evidencia a discrepância entre idealização e efetiva mudança de consciência ou paradigma geral na sociedade.

Considerando-se a retomada mundial das discussões e providências para garantir o direito de todos, sem exceção, ao acesso e usufruto dos bens e serviços socialmente disponíveis, a questão da integração dos portadores de deficiência, particularmente, tem sido objeto de sérios questionamentos. Educadores, famílias e os próprios deficientes, já agora mais organizados politicamente, têm denunciado, intensivamente, que os direitos reivindicados, proclamados e garantidos nas letras de leis e recomendações internacionais são freqüentemente violados.

Com o objetivo de reverter esse quadro, no qual se inserem as minorias em geral, tem-se discutido um novo paradigma: a *inclusão* de todos. Para tanto, a sociedade precisa assumir mais concretamente o seu papel, criando as condições necessárias para a equalização de oportunidades.

O paradigma da *inclusão* tem gerado inúmeras discussões e controvérsias; tantas, que é comum ouvir que a Educação Especial passa por um momento crítico.

De fato, pode ser considerado crítico sob vários aspectos:

a) *Conceituai*, pois o conceito de Educação Especial tem sido objeto de críticas, principalmente quando induz a pensar que a administração do atendimento educacional para esses alunos configura-se como subsistema à parte da educação geral.

Complementando essa reflexão, o que se propõe, conceitualmente, é incluir as discussões sobre Educação Especial naquelas referentes à educação geral e não, conforme tem sido até hoje, como um capítulo à parte. A educação de crianças com deficiências é, antes de mais nada, educação.

b) Sob o aspecto das *divergências* quanto às necessidades educacionais especiais de alunos com e sem deficiência "real". As discussões sobre a estrutura e o funcionamento do atendimento educacional escolar de portadores de deficiência têm provocado diferentes reflexões em torno da grave questão do fracasso escolar. Constatase, ainda, falta de consenso entre os educadores sobre quem são os alunos que "fracassam" nas nossas escolas e por que isso acontece.

Afinal o que é e o que não é a Educação Especial? A que alunos ela se destina? Com propriedade, Skliar afirma: "As opções, nesse sentido, não parecem ser muitas: ou se tem falado de especial porque se parte do princípio de que os sujeitos educativos — especiais, no sentido de deficientes — impõem uma restrição, um corte particular da educação, ou se tem falado de especial referindo-se ao fato de que as instituições escolares são particula-

¹ SKLIAR, C. (org.). *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre, Meiação, 1997.

res quanto à sua ideologia e arquitetura educativas — portanto diferentes da educação geral —, ou, finalmente, tem-se falado de especial como sinônimo de educação menor, irrelevante e incompleta no duplo sentido possível, isto é, fazendo menção ao menor e especial tanto dos sujeitos quanto das instituições."

As discussões em si mesmas não traduzem a referida "crise". O que caracteriza tal crise são os mecanismos de interpretação do fracasso, pois é comum atribuí-lo à criança, como se fosse a responsável solitária por seu insucesso. Ao considerar-se a criança como causadora do problema, automaticamente aplica-se a ela um rótulo, em geral o de deficiente mental.

c) Sob o aspecto da *atribuição de competências* na oferta de atendimento educacional escolar que satisfaça às necessidades educacionais especiais. Além dos esclarecimentos acerca da deficiência "real" e da "circunstancial" de muitas de nossas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar e que fracassam na escola, outra definição, da maior urgência, emerge: a que instância da administração educativa compete a responsabilidade de seu atendimento educacional? Será tarefa para o ensino regular ou para a Educação Especial? Ou, ainda, será que esse nível de análise pode ser desconsiderado?

d) Sob o aspecto da *transição* do modelo pedagógico baseado nos ideais de normalização/integração para o novo paradigma da inclusão/integração, que pressupõe a melhoria de qualidade das respostas educativas da escola. Na verdade, ainda não foi totalmente solucionado o modelo clínico que se traduz pela caricatura do "aluno com defeito", mais necessitado de intervenções terapêuticas do que pedagógicas.

A outra proposta é a do modelo pedagógico em que prevalece a visão socioantropológica da educação, a qual substitui a visão que estabelece a categoria de aluno "deficiente e incompleto" pela de alunos que apresentam diferenças individuais. Sob esse novo olhar, a diversidade não é defeito e não precisa ser isolada para receber tratamento especializado, mas exige da escola respostas educativas de caráter pedagógico e com melhor qualidade.

e) Sob o aspecto da *construção* da prática pedagógica, até então calcada em baixas expectativas com relação à potencialidade das crianças com deficiências. A ênfase atribuída ao *continuum* das diferenças individuais faz com que a proposta inclusiva/integradora estimule a ação pedagógica centrada na aprendizagem dos alunos, em substituição aos procedimentos tradicionais centrados no professor como o profissional do ensino, no sentido de ser o grande e único ator e autor do processo ensino-aprendizagem.

O entendimento de que a escola é um espaço inclusivo/integrador exige maior cuidado com a filosofia de educação que sustenta o projeto político-pedagógico da escola e que inspira o modelo de gestão adotado, bem como o currículo da escola.

f) Sob o aspecto da *qualidade* da formação do professor. Recentemente, esse tema ocupou lugar de destaque nas reflexões críticas, seja pelo conteúdo da nova Lei de Diretrizes e Bases, seja pela proposição contida no paradigma inclusivo/integrador, que propõe que todos os professores devem ser especialistas em alunos, quaisquer que sejam.

g) Sob o aspecto da *educação para o trabalho* e o fenômeno da *globalização*. Embora não se possa estabelecer entre ambos os temas uma relação biunívoca, sem dúvida há, entre eles, estreitas relações, as quais agravam a referida "crise". Se a competição que tem caracterizado as relações interinstitucionais e interpessoais são ameaçadoras para os cidadãos "comuns", o que dizer quando se trata de cidadãos "peculiares" e que não exercitam, plenamente, os seus direitos de apropriação do saber e do saber fazer?

Esses e outros assuntos são tangenciados nesta série de textos, nos quais a palavra dos pais e familiares de portadores de deficiência e, principalmente, a dos próprios deficientes ocupa lugar de destaque. Nós, estudiosos do assunto, temos pensado, escrito e falado muito a respeito. Estamos, de fato, cada vez mais convictos de que devemos falar sobre eles e principalmente com eles: o que jamais devemos fazer é falar no lugar deles.

JUSTIFICATIVA

A Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelecem que a educação é direito de todos, garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência.

Nesta perspectiva inclusiva da educação e sabendo-se que cerca de 10% da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência, torna-se imprescindível que nossa escola esteja preparada para lidar, no seu interior, com as diferenças. É preciso capacitá-la para trabalhar a unidade na diversidade.

Para tal, faz-se necessário que os profissionais da escola sejam capazes de oferecer oportunidades de atendimento educacional que prevejam as necessidades, as limitações, as potencialidades e os interesses de cada aluno, ou seja, individualizando o ensino de acordo com sua necessidade específica.

Notadamente, a partir do início deste século, graças ao desenvolvimento científico e ético da humanidade, estudos vêm mostrando que as diferenças individuais, quer sob o ponto de vista de desenvolvimento cognitivo, quer sob o ponto de vista físico ou sensorial, não constituem uma fatalidade irremovível, nem desabilitam as pessoas para a plenitude de suas realizações pessoais e sociais. Cada indivíduo, com personalidade própria e padrões específicos de desempenho, é dotado de um potencial que, convenientemente orientado, pode permitir, quase sempre, a sua auto-realização.

Dessa forma, o que estamos defendendo é a construção de uma sociedade inclusiva que estabeleça um compromisso com as minorias, dentre as quais se inserem os alunos que apresentam necessida-

des educacionais especiais. Werneck coloca que a inclusão vem "quebrar barreiras cristalizadas em torno de grandes estigmatizados".

O movimento pela sociedade inclusiva é internacional, e o Brasil está engajado nele, pois cerca de 15 milhões de brasileiros portadores de deficiência aguardam a oportunidade de participar plenamente da vida em sociedade, como têm direito.

Sem dúvida, a democracia, como um fim, constitui um processo de solução e de encaminhamento de propostas e programas, de adoção de regras aceitas pela maioria, mas com pleno respeito às minorias. É um processo que deve, cada vez mais, ampliar o acesso a direitos, garantir a plena participação de todos dentro de regras claras e aplicáveis a todos, independentemente de raça, cor, sexo, religião e origem social.

A nova proposta de educação inclusiva foi deflagrada pela Declaração de Salamanca, a qual proclamou, entre outros princípios, o direito de todos à educação, independentemente das diferenças individuais. Esta Declaração teve como referência a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos.

A Educação Inclusiva propõe que todas as pessoas com necessidades educacionais especiais sejam matriculadas na escola regular, baseando-se no princípio de educação para todos.

Entretanto, devemos ser cautelosos, no sentido de não admitirmos uma idéia falsa de escola democrática. A escola será tanto mais democrática à medida que acolher, educar e ensinar a todos, ao mesmo tempo que respeite as diferenças individuais, estimulando em especial o desenvolvimento da capacidade do aluno de aprender a aprender.

WERNECK, Cláudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

² Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura / Ministério da Educação e Ciência da Espanha / Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, 1994.

Unesco. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. [Adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994.] Genebra, Unesco, 1994.

Frente a esse novo paradigma educativo, a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender a todas as crianças, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista, verdadeiramente democrática e de qualidade.

Como diz Rego, a escola deve ser um espaço para as transformações, as diferenças, o erro, as contradições, a colaboração mútua e a criatividade. Dessa forma, precisamos de uma escola que não tenha medo de arriscar, que tenha muita coragem para criar e questionar o que está estabelecido, em busca de rumos inovadores, necessários à inclusão. Como diz Mantoan: "Cabe à escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos e exigir dela uma transformação". A inclusão na escola seria, então, o processo pelo qual a própria escola adapta-se, transforma-se para poder inserir em suas classes regulares crianças e jovens portadores de deficiência que estão em busca de seu pleno desenvolvimento e exercício da cidadania.

Tanto os alunos não-deficientes como os deficientes terão a oportunidade de vivenciar a riqueza que a diferença representa e, com isso, fortalecer o sentimento de solidariedade. Nesse processo, o importante é a necessidade da formação da consciência crítica dos profissionais de educação quanto à sua responsabilidade pela aprendizagem de seus alunos, sejam eles deficientes ou não.

Não podemos, igualmente, deixar de registrar que este novo paradigma educativo não mais permitirá que a Educação Especial seja entendida como um sistema paralelo ou um subsistema no contexto do sistema geral de educação. Para este novo tempo é imprescindível a ação conjunta da Educação Regular com a Educação Especial. Afinal, o aluno que apresenta necessidades educacionais especiais, além de ser visto à luz das suas deficiências, deverá ser visto, agora, como ser global e único.

REGO, Teresa Cristina. *Vigotsky - Aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico*. São Paulo, Scipione, 1995.

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

Os textos deste livro justificam-se pelo seu objetivo de criar um espaço de discussão para a inclusão, ou melhor, para a escola inclusiva. É necessário oferecer aos profissionais da educação subsídios que possam se tornar instrumentos teóricos e práticos, permitindo-lhes tanto uma reflexão sobre o redesenho da escola de acordo com este novo paradigma como um melhor desempenho de sua atividade docente.

Portanto, para que os objetivos desta série possam ser alcançados, selecionamos os seguintes conteúdos: os movimentos internacionais em prol de uma sociedade justa e democrática; os movimentos nacionais em busca de uma escola de boa qualidade; a compreensão histórica dos movimentos de defesa dos direitos de cidadania das pessoas com deficiência; a escola como espaço inclusivo; remoção de barreiras para aprendizagem; adaptações curriculares; alfabetização; formação de professores para uma escola inclusiva; a família e o movimento de inclusão; educação para o trabalho e inclusão.

Acreditamos estar contribuindo para minimizar a maior dificuldade enfrentada hoje pela Educação, qual seja, a capacitação de recursos humanos, que está intimamente ligada à vontade política e à consciência da sociedade no sentido de garantir os direitos às pessoas com necessidades educativas especiais. Observamos hoje, ainda, atitudes que continuam sendo reflexo de uma história que foi sempre marcada pela discriminação. No entanto, vive-se atualmente, no campo da Educação, um momento de mudanças estruturais, no qual a preocupação se desloca das deficiências ou inaptações do indivíduo para a valorização das suas potencialidades, oferecendo-lhes meios de desenvolvê-las ao máximo. E mais, como expressa Sasaki, contemplar a unidade na diversidade através da metáfora do caleidoscópio é enfatizar a importância das partes para a riqueza e a beleza de seu todo.

O DIREITO DE TER DIREITOS

Rosita Edler Carvalho

*Pesquisadora em Educação;
Consultora técnica em Educação Especial*

Os direitos humanos têm provocado inúmeros debates, teóricos por excelência. Neste sentido, e com muita propriedade, é Bobbio (1992, p. 5) quem nos ensina que "os direitos humanos são direitos históricos que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem". Ensina também que (ibidem, p. 10) "A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais ou morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito *reivindicado* e o direito *reconhecido e protegido*".

Os grifos são nossos e se justificam pela importância que tais termos têm neste estudo: reivindicação de direitos, reconhecimento dos mesmos como fundamentais, justos ou naturais, sua proteção ou garantia de cumprimento e a contradição entre o discurso e a prática, pois, enquanto a consciência universal dos direitos humanos é cada vez mais forte, paradoxalmente eles são cada vez mais desrespeitados.

O grande desafio é, portanto, identificar o modo mais seguro de lutar pela cidadania, para evitar que, embora

constando tão solenemente dos discursos, os direitos não continuam a ser tão lamentavelmente violados na prática.

As preocupações com a defesa dos princípios fundamentais extensivos a todos os homens estão expressas na Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclamada e adotada a 10 de dezembro de 1948, em Assembléia Geral das Nações Unidas, em Paris, França.

Na Declaração, destacam-se alguns princípios pela forte influência que têm exercido, inclusive na Constituição Brasileira. São eles: o respeito à dignidade humana, à igualdade de direitos, à liberdade de pensamento e de escolha de todos os homens.

Entretanto, Bobbio (1992, p. 10) nos ensina que, apesar das inúmeras menções, em seus artigos, de que todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e em direitos, "não se poderia explicar a contradição entre a literatura que faz a apologia da era dos direitos e aquela que denuncia a massa dos 'sem direitos'. Mas os direitos de que fala a primeira são somente os proclamados nas instituições internacionais e nos congressos, enquanto os direitos de que fala a segunda são aqueles que a maioria esmagadora da humanidade não possui de fato (ainda que sejam solene e repetidamente proclamados)".

Essa constatação é imediatamente aplicável às pessoas portadoras de deficiência, cujos direitos de cidadania têm sido desrespeitados em decorrência, entre outros fatores, da desinformação sobre as deficiências e dos inúmeros preconceitos e estigmas que povoam o imaginário coletivo acerca dessas pessoas. Embora nas últimas décadas tenhamos evoluído do enfoque caritativo-assistencialista para o da proteção dos direitos de cidadania, ainda se constata inúmeras práticas de exclusão contra as pessoas portadoras de deficiência, seja do convívio social integrado, seja do acesso e usufruto dos bens e serviços historicamente acumulados e disponíveis na sociedade.

Os movimentos históricos marcados pela exclusão e segregação das pessoas portadoras de deficiência têm sido substituídos por propostas inclusivas. Em vez do enfoque tradicional, segun-

do o qual as próprias pessoas portadoras de deficiência eram tidas como responsáveis por todos os seus sucessos e fracassos, modernamente entende-se que a deficiência é um reflexo das condições culturais, econômicas e ambientais, que a provocam e a mantêm nos indivíduos.

A formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para a integração de pessoas portadoras de deficiência têm sido inspiradas por uma série de documentos contendo declarações, recomendações e normas jurídicas produzidas por organizações internacionais e nacionais envolvidas com a temática da deficiência.

Na era da globalização, em que a competição tem marcado as relações interinstitucionais e as humanas, mais do que nunca há que se cuidar para que os direitos reconhecidos e proclamados sejam de fato consumados. Além da Declaração Universal dos Direitos do Homem, outros documentos internacionais e nacionais merecem destaque pelo que contêm, especificamente as recomendações no que se refere à atenção às pessoas portadoras de deficiências, no âmbito das diversas políticas públicas.

Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência

Aprovado na Assembléia Geral das Nações Unidas em dezembro de 1982, esse programa tem como finalidade servir de fonte permanente de consulta a todos os países interessados na luta pela defesa dos direitos de cidadania das pessoas portadoras de deficiência.

Apesar de ter sido apresentado no início da década de 80, o programa continua inspirando a elaboração de inúmeras propostas atuais para a execução de medidas em âmbito nacional e internacional referentes à:

- prevenção: evitar o surgimento, a proliferação ou o agravamento de deficiências;

- reabilitação: entendida como um processo que visa levar o portador de deficiência ao alcance de níveis funcionais, mentais, sociais ou físicos ótimos, de maneira a poder modificar sua própria vida;
- equiparação de oportunidades: processo através do qual a sociedade se torna acessível a todos, com remoção de barreiras arquitetônicas, reformas legislativas, aumento de participação comunitária, no âmbito da educação e do emprego para a população de deficientes das zonas urbanas e rurais.

Dentre as propostas para a execução do programa, há um elenco de medidas nacionais, para as quais se recomenda que os assuntos referentes às pessoas portadoras de deficiência sejam tratados em contexto geral apropriado e que, em cada ministério e órgão público ou privado, haja um setor que assuma a responsabilidade por esses assuntos, no tocante à sua esfera de competência.

Em relação às medidas a serem tomadas pelas nações, sugerem-se, ainda:

- a participação de pessoas portadoras de deficiência nas tomadas de decisões;
- ação comunitária, envolvendo como prioridades a prestação de informações e a assistência financeira às comunidades;
- a formação de pessoal, seja para treinar profissionais habilitados para os serviços na comunidade, seja para a detecção precoce de deficiências, ou ainda para a prestação de assistência primária e para o encaminhamento a serviços;
- a informação e educação do público também são consideradas, devido à necessidade dos países desenvolverem programas de informação pública sobre direitos e deveres dos deficientes. Toda a sociedade deve ter acesso a tais programas.

Fica bem clara, ainda, a necessidade do fomento a estudos e pesquisas sobre os vários aspectos da deficiência, a fim de me-

lhorar a compreensão da problemática, de suas causas e consequências, de maneira a otimizar o planejamento e a elaboração de programas compatíveis com as necessidades dessas pessoas. As pesquisas também devem ser extensivas a equipamentos (criação e aprimoramento) e a aparelhos.

Normas Uniformes sobre a Linguagem de Oportunidades para a Pessoa Portadora de Deficiência

Aprovadas aos 20 de dezembro de 1993, em Assembléia Geral das Nações Unidas, pela resolução nº 48/96, as normas se fundamentaram, historicamente, na experiência adquirida no decorrer da chamada Década das Nações Unidas para as Pessoas Portadoras de Deficiência (1983-1992).

As Normas Uniformes não têm caráter compulsório, mas objetivam um alcance generalizado a muitos países, com vistas a serem uniformemente respeitadas. Em linhas gerais, traduzem as obrigações dos Estados no sentido de apoiar medidas que garantam a igualdade de oportunidades, com o objetivo de assegurar que as pessoas portadoras de deficiência tenham os mesmos direitos e obrigações das demais.

Dessa maneira, as Normas Uniformes:

- revisam os conceitos de *incapacidade* e *deficiência* à luz da evolução registrada na Década das Nações Unidas para Pessoas Portadoras de Deficiências;
- reutilizam os três preceitos básicos, adotados no Programa de Ação Mundial para a Pessoa Portadora de Deficiência: *prevenção*, *reabilitação* e *conquista da igualdade de oportunidades*.

Quanto aos conceitos básicos, no Programa de Ação Mundial a deficiência é conceitualizada como "toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica"; a incapacidade, como "toda restrição ou falta, devido

a uma deficiência, da capacidade de realizar uma atividade na forma ou na medida que se considera normal a um ser humano"; e o impedimento, "como uma situação desvantajosa para um determinado indivíduo, em conseqüência de uma deficiência ou de uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de um papel que seria normal, em seu caso, em função de idade, sexo e fatores sociais e culturais".

Na revisão (1992), a deficiência passou a ser entendida como "perda ou limitação de oportunidades de participação na vida comunitária em condições iguais às das demais pessoas". O termo reflete, portanto, a extensão da incapacidade relativa ao meio em que se encontra o indivíduo. Por incapacidade ficam compreendidas "as limitações funcionais que podem ser registradas nos indivíduos e que se apresentam como físicas, sensoriais ou intelectuais, bem como decorrentes de uma doença que exija cuidados médicos ou de uma enfermidade mental, podendo ser permanentes ou transitórias".

Quanto aos preceitos básicos, as Normas referem-se à *prevenção* em dois sentidos: primária e secundária. Na primária, adotam-se medidas que impeçam a produção de deterioração física, sensorial, intelectual ou psiquiátrica. Na secundária, procura-se impedir que uma deterioração já instalada produza uma deficiência ou limitação funcional permanente.

O segundo preceito básico, o da *reabilitação*, é entendido no sentido de se proporcionar aos deficientes condições de alcance e manutenção com um ótimo nível de funcionamento nos planos físico, intelectual, sensorial, psíquico ou social, de forma que possam contar com os meios apropriados para modificar suas vidas, visando tornarem-se cada vez mais independentes.

Quanto à *conquista da igualdade de oportunidades*, traduz a idéia da "equiparação de oportunidades" como um processo através do qual os diversos sistemas sociais são postos à disposição de todos, especialmente das pessoas portadoras de deficiência.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos

Foi aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, ocorrida em Jomtien, Tailândia, em março de 1990. Basicamente, esta declaração constatou a persistência de inúmeras dificuldades relacionadas à garantia do direito à educação.

No que tange aos portadores de deficiência, pode-se dizer que são considerados tanto como cidadãos "comuns" quanto como cidadãos "peculiares": são considerados cidadãos comuns ao se propor que o acesso à educação com equidade seja universalizado a todos (Art. 3º) e peculiares ao explicitar-se que é preciso garantir-lhes igualdade de acesso à educação como parte integrante do sistema educativo, independente do tipo de deficiência que possuam (Art. 5º). No Art. 6º, referente ao ambiente adequado à aprendizagem, fica clara a idéia da provisão abrangente e coordenada de serviços e assistência em nutrição, cuidados médicos e apoio físico e emocional. No Art. 7º, por sua vez, evidencia-se a necessidade de se estabelecerem alianças e articulações com todos os sub-setores ligados à educação. As autoridades nacionais, estaduais e municipais ficam responsabilizadas pelo oferecimento da educação básica. Para tanto também foi produzido um Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, cujo objetivo é servir de referência e guia a governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, ONGs e a todos os envolvidos com a meta de Educação para Todos.

Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais

Foi elaborada em decorrência da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, promo-

vida pelo governo da Espanha e pela Unesco em junho de 1994. A Declaração expressa o princípio de integração e a preocupação com a garantia de escolas para todos, conforme estabelecido em 1990 na Conferência Mundial de Educação para Todos.

Todo o conteúdo do Art. 3º insta os governos a certas ações, como:

- dar prioridade política e orçamentária à melhoria dos sistemas educativos, de forma que estes abranjam, cada vez mais, todas as crianças;
- adotar o princípio da educação integrada com força de lei ou como política;
- desenvolver projetos demonstrativos e incentivar a troca de experiências integradoras;
- criar mecanismos de descentralização e participação em planejamentos, supervisão e avaliação do ensino de alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo a participação de pais e entidades representativas de pessoas portadoras de deficiência;
- dedicar esforços à identificação e às estratégias de intervenção;
- cuidar para que a formação de professores esteja voltada para o atendimento às necessidades educacionais especiais.

Como parte integrante da Declaração de Salamanca, constam as Linhas de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais, cujo objetivo é orientar organizações e governos em suas práticas de maneira que acolham todas as crianças, independentemente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou quaisquer outras. Propõe-se, dessa forma, que as escolas acolham tanto as crianças com deficiência como as bem-dotadas, assim como as das mais variadas origens e situações.

Solicitou-se aos países signatários da Declaração de Salamanca que considerassem os seguintes aspectos:

- o princípio da igualdade de oportunidades;
- adoção de medidas paralelas e complementares às educacio-

nais, nos outros campos de ação social (saúde, bem-estar social, trabalho etc);

- inclusão das crianças com deficiência nos planos nacionais de Educação para Todos;
- especial atenção às necessidades de crianças com deficiências graves ou múltiplas;
- consideração da importância da linguagem de sinais como meio de comunicação dos surdos, de modo a lhes assegurar acesso à linguagem de sinais de seus países;
- reabilitação baseada na comunidade;
- ação coordenada entre os responsáveis pelo ensino e os responsáveis pela saúde e assistência social de organizações tanto governamentais como não-governamentais.

Cada um de nós, educadores interessados em desempenhar, adequadamente, o nosso papel - que é pedagógico mas também político -, precisamos saber o que dizem esses documentos, verdadeiros marcos históricos, cuja discussão internacional tem sido a mais ampla e a mais frutífera.

Questões para reflexão

- Na sua opinião, os direitos das pessoas portadoras de deficiência devem ou não estar explicitados em leis e recomendações? Por quê?
- Depois da leitura desse texto e das reflexões que ele provocou em você, que providências você pretende tomar, na sua sala de aula?
- Falar de igualdade de oportunidades é o mesmo que oferecer, exatamente, oportunidades iguais aos seus alunos desiguais?

Bibliografia

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro, Campus, 1992, Trad. Carlos Nelson Coutinho.

- BRASIL. Constituição Federal (1988). Rio de Janeiro, FAE, 1989.
- _____. Programa nacional de direitos humanos. Brasília, Presidência da República, 1996.
- Ministério da Justiça / Secretaria dos Direitos da Cidadania / Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde. Normas e recomendações internacionais sobre deficiências. Brasília, 1997.
- _____. Programa de ação mundial para as pessoas com deficiência. Brasília, 1997.
- _____. Os direitos das pessoas portadoras de deficiência. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, 1996.
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura / Ministério da Educação e Ciência da Espanha / Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, 1994.

EDUCAÇÃO: DIREITO DE TODOS OS BRASILEIROS

Vera Lúcia Flor Sénéchal de Goffredo

*Mestre em Educação Especial;
Professora Assistente da Universidade Estácio de Sá
e do Curso de Pós-Graduação do
Instituto Brasileiro de Medicina e Reabilitação*

O direito à educação para todos os brasileiros foi estabelecido na Constituição de 1824, à época do Brasil Império.

As Constituições brasileiras de 1934, 1937 e 1946, da mesma maneira, garantiam a todos o direito à educação.

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, afirma o princípio da não-discriminação e proclama o direito de toda pessoa à educação.

Em 21 de abril de 1959, a Assembléia Geral das Nações Unidas aprovou a Declaração dos Direitos da Criança, assegurando, no seu Princípio 7º, o direito à educação gratuita e obrigatória, ao menos em nível elementar.

Além do desenvolvimento de suas faculdades, de seu juízo pessoal e do sentido da responsabilidade moral e social, um outro objetivo desse princípio da declaração dos direitos da criança a uma participação útil na sociedade.

Diante desses textos consagrados internacionalmente, houve grandes esforços, realizados por países do mundo inteiro, no sentido de assegurar a todos o direito à educação.

Nesta perspectiva, as constituições brasileiras de 1967 e 1969 também levaram em consideração os princípios da Declaração Universal dos Direitos do Homem e da Declaração dos Direitos da Criança.

O nosso atual texto constitucional (1988) igualmente consagra, no Art. 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família.

No Art. 206, podemos destacar princípios eminentemente democráticos, cujo sentido é nortear a educação, tais como: a igualdade de condições não só para o acesso mas, também, para a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento; o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas; a coexistência de instituições públicas e privadas; a existência de ensino público gratuito e a gestão democrática do ensino público.

Cabe ressaltar que as linhas mestras estabelecidas pela Constituição foram regulamentadas em seus mínimos detalhes pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.

É importante registrar que, no período entre a promulgação da nossa Constituição e da Lei nº 9.394/96, houve um momento histórico internacional no campo da educação: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990. Dentre as diversas recomendações desta conferência, é particularmente importante destacar-se a primeira: "relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro".

Na esteira dessa conferência, aconteceu em Salamanca, na Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que reuniu delegados de 92 países e 25 organizações internacionais. Essa conferência teve o objetivo de promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de política necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando as escolas a atenderem a todas as crianças, sobretudo às que têm necessidades educativas especiais.

Além disso, foi aprovada nessa conferência a Declaração de

Salamanca, cujos princípios norteadores são: o reconhecimento das diferenças, o atendimento às necessidades de cada um, a promoção da aprendizagem, o reconhecimento da importância de "escolas para todos" e a formação dos professores.

Dessa forma, os aspectos político-ideológicos presentes nos princípios desta declaração têm, como pano de fundo, a perspectiva de um mundo inclusivo, onde todos têm direito à participação na sociedade, em busca da realização do mais alto nível de democracia.

Sem dúvida, a democracia constitui um fim ao mesmo tempo que se realiza como um processo. Um processo de solução de problemas das partes e do todo da coletividade, de encaminhamento de propostas e programas, de adoção de regras aceitas pela maioria, com pleno respeito às minorias. Um processo que deve cada vez mais ampliar o acesso a direitos, garantir a plena participação dentro de regras claras e aplicáveis a todos, independentemente de raça, cor, sexo, religião e origem social.

Entretanto, a proposta inovadora de Educação Inclusiva deve ser analisada com base no contexto político, econômico, social e educacional brasileiro, sem que se esqueça que, num mundo globalizado, muitas vezes ocorre a tendência ao decalque, ou seja, a importação de conceitos e práticas que, em vez de possibilitarem um avanço, uma alternativa, acabam por se tornar mais uma experiência frustrada.

Assim, precisamos entender que democratizar a educação significa propiciar a todos o acesso e a permanência na escola. Dessa forma, nosso sistema educacional precisa saber não só lidar com as desigualdades sociais, como também com as diferenças. Precisamos saber, então, associar o acesso à permanência com qualidade e equidade.

Sabemos que no Brasil cerca de 10% da população é portadora de algum tipo de deficiência, tornando-se, portanto, imprescindível e imperioso que o sistema educacional brasileiro organize-se e se estruture de forma que essas pessoas tenham o acesso e a permanência na escola assegurados.

Constitucionalmente, sabemos que as crianças e adolescentes portadores de necessidades educativas especiais têm esses

direitos garantidos, uma vez que todos os textos legais analisados até agora afirmam o princípio da não-discriminação. Existem ainda vários outros dispositivos legais que reafirmam os direitos dessas pessoas.

O Princípio 5º da Declaração dos Direitos da Criança garante à pessoa portadora de deficiência o recebimento de educação, tratamento e cuidados especiais. No mesmo sentido, a Constituição Brasileira de 1988 garante aos portadores de deficiência "atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino" (Art. 208, III). Este direito, também, é reiterado no Art. 54, III, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990). Da mesma forma, o Plano Decenal de Educação para Todos (MEC - 1993/2003), em seu capítulo II, C, ação 7-, prevê a integração à escola de crianças e jovens portadores de deficiência.

Já a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) apresenta características básicas de flexibilidade, além de algumas inovações que em muito favorecem o aluno portador de necessidades educativas especiais. Pela primeira vez surge em uma LDB um capítulo (Cap. V) destinado à Educação Especial, cujos detalhamentos são fundamentais: garantia de matrículas para portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 58); criação de serviços de apoio especializado, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial (Art. 58, § 1º); oferta de Educação Especial durante a educação infantil (Art. 58, § 3º); especialização de professores (Art. 59, III). Muito importante, também, é o compromisso do poder público de ampliar o atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública de ensino (Art. 60, parágrafo único).

Assim, uma vez que todos estes textos legais permitem uma base para a construção de uma sociedade mais justa, solidária, sem discriminação, torna-se evidente a necessidade da sua aplicação, com urgência. Tal urgência deve-se ao fato de que ainda hoje, no Brasil, apenas cerca de 3% da população de crianças e

adolescentes portadores de necessidades educativas especiais têm acesso e permanência na escola.

Acreditamos que esta triste realidade seja consequência de características excludentes e separatistas que são marcantes em nossa sociedade. A formação econômico-social brasileira exige e cultua a produtividade, a eficiência e a competição. Sob esse aspecto, como é visto o indivíduo que traz o estigma da deficiência, ou seja, da não-eficiência? Parece-nos evidente que o problema recai sobre a visão que a sociedade ainda tem a respeito dos portadores de deficiência: a valorização de sua não-eficiência.

Tal condição, para a lógica capitalista do lucro, é suficiente para justificar a exclusão de investimentos na educação do portador de necessidades educativas especiais, pois seu retorno não se manifesta de maneira imediata em mais-valia. As atitudes discriminatórias dos planejadores e executores da educação prejudicam o ingresso dos portadores de necessidades educativas especiais no sistema escolar. Portanto, é necessário que a nossa política educacional esteja voltada para a heterogeneidade. Entretanto, é imprescindível ressaltar que, embora os dispositivos legais sejam fundamentais, não se devem excluir outras fontes de mudanças.

As pressões da sociedade por uma educação efetivamente democrática são essenciais na implementação de políticas e práticas de ensino que se traduzam na inclusão, na participação e na construção da cidadania. Precisamos, então, continuar na luta por uma educação de qualidade para todos, por uma escola pública que satisfaça as necessidades educacionais de todas as crianças.

A nova proposta de Educação Inclusiva recomenda que todos os indivíduos portadores de necessidades educativas especiais sejam matriculados em turma regular, o que se baseia no princípio de educação para todos.

Frente a esse novo paradigma educativo, a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender todas as crianças, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade. Portanto, deve manter as suas portas abertas às pessoas com necessidades educativas especiais.

A escola que desejamos para nossa sociedade deve conter, em seu projeto educativo, a idéia da unidade na diversidade. Não é possível a coexistência de democracia e segregação.

Como diz Mader (1997, p. 47): "Um novo paradigma está nascendo, um paradigma que considera a diferença como algo inerente na relação entre os seres humanos. Cada vez mais a diversidade está sendo vista como algo natural". O estar junto no cotidiano vai ensinando a todos o respeito às diferenças e a aceitação das limitações.

A escola deve promover o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, moral e social dos alunos com necessidades educativas especiais, e ao mesmo tempo facilitar-lhes a integração na sociedade como membros ativos. Mas, para que isto aconteça, é importante que o indivíduo portador de necessidades educativas especiais seja visto como um sujeito eficiente, capaz, produtivo e, principalmente, apto a aprender a aprender.

A educação numa democracia é o principal meio de instrumentalização do indivíduo para o exercício de suas funções na sociedade. Logo, é de vital importância que as diretrizes norteadoras da política nacional de educação contemplem todos os alunos, sem exceção.

Questões para reflexão

- O que a sua escola tem feito para garantir o acesso e a permanência do aluno portador de deficiência?
- Sabemos que a educação é um direito social de todo indivíduo, mas existem outros direitos sociais como: saúde, transporte, lazer. Pela sua experiência, tem sido possível observar se, na sua cidade, vem sendo possibilitado à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício da cidadania?
- Você acredita que ser solidário é a melhor conduta da comunidade em relação às pessoas portadoras de deficiência, respeitando-as como cidadãs?

- A mãe de uma criança cega de 6 anos buscou matrícula para seu filho em uma escola regular de ensino. A direção da escola negou-lhe a matrícula, orientando-a a procurar uma escola especial. Posicione-se em relação à situação, quanto: à matrícula negada; à sugestão de encaminhamento à escola especial.

Bibliografia

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia y aparatos ideológicos dei estado. Escritos*. Barcelona, Laia, 1975.
- BRASIL. Constituição (1988). Rio de Janeiro, Lumen Júris Ltda., 1995.
- _____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n.º 8.069 de 13/07/90.
- _____. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1996.
- CAMPANHOLE, Adriano & CAMPANHOLE, Hilton Lobo. *Constituições do Brasil*. 6ª ed. São Paulo, Atlas, 1983.
- GOFFREDO, Vera Lúcia Flor S. *Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial de ensino do município do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, UERJ, 1991.
- LOBO, Lilia Ferreira. "O excepcional e a norma". In *Teoria Crítica*, n.º 1, ano I, s.d.
- MADER, Gabrielle. "Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma". In MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A integração da pessoa portadora de deficiência*. São Paulo, Memnon, 1997.
- RIBAS, João B. Cintra. *O que são pessoas deficientes*. São Paulo, Brasiliense, 1993.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo, Cortez, 1986.
- TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. *A proteção internacional dos direitos humanos. Fundamentos jurídicos e instrumentos básicos*. São Paulo, Saraiva, 1991.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura / Ministério da Educação e Ciência da Espanha / Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, 1994.

INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

Rosita Edler Carvalho

*Pesquisadora em Educação;
Consultora técnica em Educação Especial*

O próprio tema, sob a forma de pergunta, já é, em si, bastante sugestivo no que se refere às inúmeras polêmicas que tais assuntos têm suscitado, principalmente quando os sujeitos da inclusão e da integração são pessoas portadoras de deficiência. Tais polêmicas surgem não só entre os familiares de tais pessoas como entre os educadores do ensino dito regular e, principalmente, entre aqueles que trabalham na Educação Especial.

A integração é um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto de relações, o que determina a sua interação com os diversos grupos sociais. Integração implica reciprocidade. Sob o enfoque escolar, é um processo gradual e dinâmico que pode adotar formas diferentes de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos.

A pergunta "do que estamos falando ao nos referirmos à integração e à inclusão?" seguem-se inúmeras outras. Dentre elas destaca-se: "Ao pensarmos em inclusão e integração, de quem, de fato, estamos falando?"

A tarefa de examinar, com profundidade, cada um desses dois itens é muito extensa, não sendo, portanto, pretensão deste texto. Aqui nosso principal objetivo é o de desencadear reflexões, tangenciando aspectos importantes, e não analisá-los exaustivamente.

Do que estamos falando quando nos referimos à integração e à inclusão?

A noção de integração é de muitos sentidos, seja porque os seus sujeitos ou os espaços político-sociais onde o processo se desencadeia e se mantém podem ser múltiplos, seja porque são múltiplos os níveis de sucesso conseguidos nas interações interpessoais, implícitas em quaisquer dos conceitos de integração. Na verdade, a idéia de integração (econômica, política ou social e, sob esta função, a educacional) pressupõe sempre a reciprocidade.

A integração escolar - a que mais interessa aos educadores em geral, obviamente - tem sido conceitualizada como um processo de educar/ensinar crianças ditas normais junto com crianças portadoras de deficiência, durante uma parte ou na totalidade do seu tempo de permanência na escola. Trata-se de um processo gradual e dinâmico, que assume várias formas segundo as necessidades e características de cada aluno, sempre levando-se em consideração o seu contexto socioeconômico.

Este conceito traduz o que se conhece como a teoria do ambiente o menos restritivo (AMR) possível, que é centrada nas aptidões daqueles alunos que devem ser "preparados" para a integração total, no ensino regular. A esse respeito consta da Política Nacional de Educação Especial (1994, p. 18): "Ainda que sejam coerentes as críticas em torno do sistema AMR, que vem servindo ao modelo de organização escolar inspirado pelo ideal de integração, por justiça, devemos reconhecer as conquistas alcançadas. Afinal, educadores de renome nacional e internacional lutaram para que, nesses ambientes, pessoas deficientes, até então escondidas e absolutamente excluídas, encontrassem espaços de convivência. Não podemos negar o que se tem avançado, como se estivéssemos partindo do zero e nada tivesse sido feito de bom e necessário. Estamos num processo que é político, social, econômico, histórico e pedagógico".

Sob o enfoque psicossocial, a integração representa, portanto, uma via de mão dupla, envolvendo os portadores de deficiên-

cia e a comunidade das pessoas consideradas "normais". Esta afirmativa traz implícita uma outra: todas as providências em prol da integração, na escola, não podem ser da iniciativa apenas dos educadores especializados. Sem que haja, em toda a comunidade escolar, mudanças de atitude quanto à diferença, o que implica principalmente uma atitude de não-rejeição dos alunos com deficiências, corre-se o risco de apenas inseri-los no convívio com outras crianças, sem que se efetivem, entre todos, trocas interativas com a plena *aceitação* dos portadores de deficiência, o que é fundamental para a valorização da sua auto-imagem e da sua auto-estima.

Em outras palavras, para que, em nossas escolas, o *ideal da integração de todos*, ou da *não-exclusão de alguns*, torne-se realidade, é preciso trabalhar todo o contexto em que o processo deve ocorrer. Do contrário, corre-se o risco de contribuir para mais preconceitos em torno dos deficientes. As diferentes formas de segregação ou rejeição que têm sofrido, considerando os mecanismos psicológicos que têm por detrás, costumam caracterizar-se por desumanidade e perversidade.

Indo adiante, podemos dizer que a discussão que visa à integração deve partir de outra, talvez ainda mais urgente. Trata-se da *não-segregação* dos alunos que, por suas "dificuldades específicas ou inespecíficas de aprendizagem" (Myklebust, 1987), representam um enorme desafio aos professores interessados em levá-los à apropriação do saber e do saber fazer, ferramentas indispensáveis ao exercício da cidadania.

Há, ainda, um outro nível de abordagem do problema. Trata-se da "dessegregação" dos alunos que, por dificuldades de aprendizagem ou por "mau" comportamento, foram, indevidamente, encaminhados para a Educação Especial.

E a escola é um espaço social privilegiado para o debate, devido às suas funções políticas, dentre outras. Essas questões já estão nas agendas, o que é animador. Mas aceitar o ideário da inclusão não autoriza o "bem intencionado" a mudar o que existe num passe de mágica. A escola inclusiva, isto é, a escola para todos, deve estar

inserida num mundo inclusivo onde as desigualdades - que são estruturais nas sociedades (Demo, 1990) - não atinjam níveis tão altos como esses com os quais temos convivido.

A educação inclusiva tem sido conceituada como um processo de educar conjuntamente e de maneira incondicional, nas classes do ensino comum, alunos ditos normais com alunos - portadores ou não de deficiências - que apresentem necessidades educacionais especiais. A inclusão beneficia a todos, uma vez que sadios sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade podem se desenvolver.

Trata-se de um ideal, sem dúvida. Um ideal que pressupõe um mundo diferente desse nosso, em que a agressividade e a competitividade não sejam tão avassaladoras; um mundo no qual a cooperação não tenha como pressuposto moral a piedade, geradora de benemerência. Precisamos continuar denunciando injustiças sociais e o modelo político-econômico que as produz, reproduz e mantém, e devemos fazer isso não por caridade, mas por direito de cidadania.

Os aspectos externos de um mundo em que educação é concebida como bem de investimento, com vistas ao consumo, evidenciam a urgência das discussões sobre inclusão, independentemente de que os protagonistas sejam, ou não, os portadores de deficiência. Ou, como mais modernamente são denominados - alunos que apresentam necessidades educativas especiais -, categoria heterogênea e muito abrangente, da qual, na literatura atual, os deficientes têm feito parte.

Concluindo os comentários acerca da inclusão e da integração, é indispensável referir as metáforas que têm suscitado, quando tais processos são pensados no âmbito educacional escolar. As propostas de organização do sistema educativo inspiradas no processo de integração têm sido comparadas a uma *cascata*, enquanto as que se baseiam na escola inclusiva, uma escola para todos, têm como metáfora um caleidoscópio.

As críticas que se tecem, no caso da *cascata dos serviços*, é que a passagem de uma criança com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem de um tipo de serviço mais segregado a

outro, mais integrador, além de depender dos progressos da criança (sendo ela, portanto, a responsável solitária por seu destino escolar), tem se mostrado praticamente inexistente. São, em última análise, críticas ao já mencionado sistema AMR.

Como nos diz Doré et alii (1996, p. 33): "Para materializar-se, o processo de integração traduz-se por uma gama de serviços que vão desde o ensino em classes comuns ao ensino em centros hospitalares: *estrutura paralela* chamada de 'sistema em cascata', cujo objetivo é oferecer o meio ambiente o mais normal possível pela possibilidade de - em todas as etapas da segregação - oferecer a oportunidade de retomar o curso regular, numa classe ordinária". O grifo é nosso, para evidenciar que, no sistema de cascata, a educação especial organiza-se como estrutura paralela ao ensino regular, distanciando alunos, professores, famílias e dificultando as inter-relações necessárias no planejamento e na execução da prática pedagógica inclusiva/integradora nas escolas.

Quanto à metáfora do caleidoscópio, tem sido apontada como a que melhor traduz a idéia da inclusão escolar, isto é, um sistema educativo no qual todas as crianças devem estar, necessariamente, matriculadas em escolas regulares e, nelas, freqüentar as classes comuns. O caleidoscópio foi escolhido porque nele todos os pedacinhos são importantes e significativos para a composição da imagem. Quanto maior a diversidade, mais complexa e mais rica se torna a figura formada pelo conjunto das partes que a compõem.

Transportando essa imagem para as classes do ensino regular, a idéia é a de que a presença de alunos com necessidades educacionais especiais, embora torne o conjunto da turma de alunos mais heterogêneo e complexo, também o torna mais rico.

Aí - exatamente aí - reside o problema que a maioria dos nossos professores do ensino fundamental apresenta. Alegam que não se sentem "preparados" e motivados para a docência de grupos tão diversificados, consideram tal docência difícil, pois ganham muito mal, não tendo recursos para a compra de livros, revistas especializadas ou para fazerem cursos de atualização, além de as condições em que trabalham serem muito adversas... Infe-

lizmente não estão exagerando. Já a partir da sua formação para o exercício do magistério detectam-se lacunas muito sérias. Tais constatações, no entanto, longe de servirem como barreiras impeditivas da inclusão/integração, devem servir como desafio, como busca de "re-significar" nossa prática pedagógica, tornando-a mais inclusiva para todos os aprendizes.

Sem entrar no mérito da pertinência das metáforas e do que elas pretendem "dizer", parece-nos que a idéia do caleidoscópico também é ambígua, pois a figura que se forma, em sua beleza e complexidade, é extremamente sensível a qualquer movimento da mão ou dos dedos de quem sustenta o aparelho... Como seria essa questão transportada para o cotidiano da sala de aula, no qual, em geral, convivem de 35 a 40 crianças, dentre as quais estarão incluídas aquelas com deficiências, inclusive as com deficiências severas? Ficarão tão frágeis nas "mãos" dos educadores quanto ficam as pecinhas do caleidoscópico?

Uma vez mais, evidencia-se a necessidade de repensar a dinâmica dos trabalhos em sala de aula de modo a remover as barreiras de aprendizagem de nossos alunos sem que, para isso, precisemos isolá-los pedagogicamente.

Parece que, antes de dar por concluída qualquer análise sobre inclusão e integração, caberia buscar respostas para:

- o estado da valorização do nosso magistério;
- as condições em que se dá o processo de ensino-aprendizagem;
- a qualidade política da formação que recebem (Demo, op. cit.);
- o tamanho das turmas;
- o projeto político-pedagógico das escolas em que trabalham;
- procurar responder aos desafios que o processo de globalização - principalmente da economia - representa neste momento de fim de século.

Acreditamos encontrar com essas questões uma forma sutil de estimular, sem angústias, as reflexões em torno dos mínimos aspectos que, direta ou indiretamente, influem nas questões mai-

ores. No caso deste trabalho: a inclusão, a metáfora do caleidoscópio, as pessoas envolvidas, os interesses e a ideologia que está por trás de tudo isso.

E de quem estamos falando?

Embora todo o texto, até agora, refira-se a alunos com necessidades educacionais especiais, parece necessário tecer mais algumas considerações a respeito de quem, de fato, estamos falando.

Sabe-se que o que se entende por necessidades educacionais especiais, sejam elas temporárias ou definitivas, é algo que abrange uma grande quantidade de educandos. Outro aspecto, além dessa abrangência, deve ser considerado, especificamente voltado aos portadores de deficiência. Isso significa que as necessidades educativas escolares de pessoas cegas, por exemplo, têm características próprias e diferenciadas das de alunos surdos ou dos que têm paralisia cerebral, ou daqueles portadores de deficiência mental, ou dos autistas... Desconsiderar isso é desconsiderar a diversidade.

Com tais premissas, podemos dizer que a inclusão e a integração de portadores de deficiência, em respeito aos princípios democráticos, têm exigências diferenciadas segundo a natureza de suas dificuldades, os "espaços" onde serão incluídos/integrados, as trajetórias de vida de cada um, os outros atores da reciprocidade interativa etc.

Nos dias de hoje, há fatos que se evidenciam, contrariando nossos ideais democráticos e gerando um mundo de perplexidades e de enormes paradoxos, como o que sentimos ao tomar conhecimento de que mais de um bilhão de pessoas não têm a oportunidade de satisfazer suas necessidades básicas, segundo consta do Relatório do Desenvolvimento Humano, 1998, produzido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

E, quando examinamos os dados referentes aos graus de escolaridade de nossa população maior de 25 anos, que, no Brasil, em 1995, estava na ordem de 2,51 anos médios de estudo na zona

rural e 5,86 anos médios de estudo na zona urbana, segundo dados do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas - IPEA, cabe indagar de quem, na realidade, estamos falando no que diz respeito à dimensão da exclusão/segregação.

Em tempos como o nosso, de acelerado processo de mundialização, ao que parece são oferecidas mais condições de poder a pequenos grupos, tornando-os cada vez mais dominantes e elitizados. Assim, cabe estender a resposta à pergunta *sobre quem estamos falando* para todas as "minorias" e não só para os portadores de deficiência.

Na verdade, considerando-se o conjunto das minorias, estaremos nos referindo à maioria das pessoas que vivem à margem do processo político e social. Pessoas que ou não têm acesso e não ingressam nas escolas ou que delas foram afastadas, independentemente de suas vontades.

Uma vez mais uma observação quanto a possíveis desânimos a que somos levados, diante de tantas dificuldades. Se olharmos para trás, constataremos que nossos antepassados passaram, também, por inúmeros obstáculos. Devem ter sentido o mesmo que nós agora, e nem sequer ousavam imaginar que o homem poderia pousar na lua ou os espaços virtuais por onde podemos "navegar" em busca de novas informações e comunicação.

Os avanços de que somos capazes nos estimulam a levantar os problemas, como forma de procurar resolvê-los. E dessa maneira que, dentro de alguns anos, talvez nossos descendentes se impressionem pelo fato de algum dia termos discutido integração/inclusão.

Questões para reflexão

- Você concorda que as propostas inclusivas/integradoras não se limitam aos portadores de deficiência? Justifique sua resposta.
- Na sua opinião, como oferecer ajuda e apoio ao professor que tem em sua turma alunos portadores de deficiência mental?

- Que procedimentos pedagógicos você tem adotado na sala de aula para tornar a aprendizagem inclusiva, para todos os seus alunos?

Bibliografia

- BRASIL, IPEA - Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, Fundação João Pinheiro, IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Atlas do desenvolvimento humano no Brasil. Home Page: <http://www.ipea.gov.br>
- _____. MEC. Política nacional de Educação Especial. Brasília, MEC, 1994.
- DELORS, J. "Educar para o futuro". In: *Correio da Unesco*, junho, 1996.
- DEMO, P. *Pobreza política*. São Paulo, Cortez, 1990.
- DORÉ, R. WAGNER, S & BRUNET, P. *Réussir Vintegration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montreal Logiques, 1996.
- EDLER CARVALHO, R *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo, Memnon, 1997.
- MYKLEBUST, H & JOHNSON, D. *Distúrbios de aprendizagem*. São Paulo, Pioneira, 1987.
- PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Relatório do desenvolvimento humano*. Lisboa, Trinova, 1998.

A ESCOLA COMO ESPAÇO INCLUSIVO

Vera Lúcia Flor Sénéchal de Goffredo

*Mestre em Educação Especial;
Professora Assistente da Universidade Estácio de Sá
e do Curso de Pós-Graduação do
Instituto Brasileiro de Medicina e Reabilitação*

A escola, para que possa ser considerada um espaço inclusivo, precisa abandonar a condição de instituição burocrática, apenas cumpridora das normas estabelecidas pelos níveis centrais. Para tal, deve transformar-se num espaço de decisão, ajustando-se ao seu contexto real e respondendo aos desafios que se apresentam. O espaço escolar, hoje, tem de ser visto como espaço de todos e para todos.

Este novo desenho da escola implicará a busca de alternativas que garantam o acesso e a permanência de todas as crianças e adolescentes no seu interior. Assim, o que se deseja, na realidade, é a construção de uma sociedade inclusiva compromissada com as minorias, cujo grupo inclui os portadores de necessidades educativas especiais.

Werneck (1997, p. 42) coloca que "[...] a inclusão vem quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados". Como já vimos anteriormente, o movimento pela sociedade inclusiva é internacional, e o Brasil está engajado nele, o que é no mínimo apropriado, já que temos cerca de 15 milhões de deficientes segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), cuja grande maioria está, provavelmente, aguardando a oportunidade de participar da vida em sociedade, como é seu direito.

Assim, necessitamos de uma nova escola que aprenda a refletir criticamente e a pesquisar. Uma escola que não tenha medo de se arriscar, com coragem suficiente para criar e questionar o que está estabelecido, em busca de rumos inovadores, e em resposta às necessidades de inclusão. Como diz Mantoan (1997, p. 68), "[...] cabe à escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos".

E nesta busca de respostas para atender à diversidade, o processo pedagógico fica, com certeza, mais rico, propiciando uma melhor qualidade de educação para todos. É dessa forma que todos se beneficiam da educação inclusiva, que todos se enriquecem: alunos, professores, família e comunidade.

Então, como atuar numa escola inclusiva? Compreendendo o aluno portador de necessidades educativas especiais e respeitando-o na sua diferença, reconhecendo-o como uma pessoa que tem determinado tipo de limitação (e, embora as dele sejam de conseqüências geralmente mais difíceis, todos têm limitações), mas que também possui seus pontos fortes. Para isso, é necessário que se abandonem os rótulos, as classificações, procurando levar em conta as possibilidades e necessidades impostas pelas limitações que a deficiência lhe traz.

Vale lembrar que o movimento de Educação Inclusiva, frente à realidade educacional brasileira, deve, ainda, neste início, nesta fase de transição, ser visto como um grande avanço, quando recomenda a matrícula do aluno portador de necessidades educativas especiais na escola pública regular, porque, ainda hoje, prevalece entre nós a escola especial como o lugar para essas pessoas.

Acreditamos que, nesse momento, precisamos atuar a favor de um movimento de "dessegregação", como diz Santos, o que significa trazer à escola regular aqueles que, até então, nunca tiveram acesso a ela, seja por estarem matriculados em escolas especiais, seja porque eram segregados em suas comunidades.

Para tanto, precisamos, valer-nos das diferentes modalidades de atendimento de Educação Especial expressas na Política Nacional de Educação Especial (MEC, SEESP, 1994). Estas modalidades de-

vem ser criadas no interior das escolas regulares. Elas se caracterizam como alternativas de procedimentos didáticos específicos e adequados às necessidades educacionais desses alunos e implicam espaços físicos, recursos humanos e materiais diferenciados.

As modalidades a que nos referimos são: classe comum, classe especial, professor itinerante e sala de recursos. Citamos aqui, apenas, as modalidades de Educação Especial mais integradoras, que têm como objetivo atender à diversidade dos alunos que compõem o grupo de necessidades educativas especiais. Desta forma, estamos democratizando a educação, oferecendo igualdade de oportunidades em meio à diferença, visando ao exercício pleno da cidadania de todo e qualquer indivíduo.

Vale ressaltar que o planejamento da ação educativa deve ser participativo, isto é, deve envolver os educadores da educação especial e da educação regular. O professor especializado deve participar de todas as ações, opinando e discutindo com o professor do ensino regular e participando de todo o planejamento em suas fases de elaboração, execução e avaliação. O professor deve, assim, ser parte integrante da equipe escolar. Ele precisa ter, sempre, a oportunidade de socializar o seu saber específico junto aos outros profissionais da equipe, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino oferecido na escola e possibilitando o envolvimento desta equipe na busca de alternativas que minimizem as diferenças entre os alunos com deficiências e os demais. O professor de classe regular precisa entender o significado de uma escola inclusiva, a partir de seus conhecimentos anteriores como professor. Precisa entender, também, que seus alunos desenvolvem meios diferentes de aprendizagem e, por isso, às vezes utilizam caminhos que o próprio professor desconhece.

Por outro lado, os professores de classes regulares poderão utilizar os recursos disponibilizados pela Educação Especial quando tiverem em sala de aula um aluno portador de necessidades educativas especiais.

Frente ao exposto, o mais importante em todo esse processo é a necessidade da formação da consciência crítica do

professor quanto à sua responsabilidade pela aprendizagem de seus alunos, sejam eles deficientes ou não.

Entendemos ser de grande valia, quando discutimos a escola como espaço inclusivo, abordarmos também a questão do fracasso escolar. A discussão sobre fracasso escolar vem acontecendo a partir de diversos pontos de vista: os aspectos sociais, econômicos, culturais, biológicos, psicológicos. Entretanto, o fracasso escolar se dá, principalmente, entre os alunos das classes sociais mais baixas, que encontram grandes barreiras no cotidiano escolar.

Como diz Esteban (1992, p. 49): "O comportamento destas crianças é associado à falta de educação, seus valores são contraditórios ao que é proposto pela escola, seus conhecimentos não são considerados ou são tratados com desconhecimento, sua realidade deve ser deixada de lado para que em seu lugar uma outra, sob o modelo das classes dominantes, seja construída".

Esta postura da escola frente a essas crianças só corrobora para o desenvolvimento de uma auto-estima negativa, aumentando, ainda mais, o conceito negativo sobre si mesmas que trazem do cotidiano. Entretanto, sabemos que auto-estima positiva é um dos aspectos fundamentais no processo de desenvolvimento/aprendizagem.

Não há dúvida de que existe uma relação íntima entre prática educativa e dimensão política, e que toda prática política possui uma dimensão educativa. Dessa forma, tanto a educação como a política constituem manifestações da prática social própria de uma sociedade de classes. Podemos constatar que a sociedade brasileira se apresenta, de maneira muito clara, dividida em interesses opostos, antagonicos. O capitalismo que, na sua essência, requer exclusão, quando aplicado em sociedades periféricas, faz da exclusão a regra.

Como incluir os que não são reconhecidos pela sociedade, sem correr o grande risco de criar falsos mecanismo de inclusão, isto é, sem criar uma inclusão que seja excludente? Se observarmos, no âmbito da educação, as várias estatísticas sobre evasão escolar, são bastante inexpressivos os números de conclusão do

ensino fundamental. Tal fato ocorre porque no interior da escola busca-se uma homogeneidade que não existe, porque todo aquele que se mostra diferente da norma imposta é excluído.

A escola entretanto existe em função do aluno. O aluno ingressa nela para se apropriar de conhecimentos, de habilidades, para aprender a se relacionar crítica e produtivamente na sociedade. Se isso não ocorre, a escola não está cumprindo a sua função. O sucesso dos alunos não pode depender de sua capacidade de se adaptar aos códigos existentes dentro dela. Essa é a caracterização da cultura do fracasso. Essas crianças com carência social e cultural são vistas como incapazes de aprender e avançar dentro de uma escola acabada e perfeita, que se julga imune à qualquer avaliação.

Assim nos ensina Esteban (1992, p. 80): "Buscando a homogeneidade, é escamoteado que crianças diferentes criadas em contextos diferentes, expostas a realidades diferentes, desenvolvem, conseqüentemente, habilidades e conhecimentos diferentes. Embora a diferença não signifique a capacidade de uns para aprender e a incapacidade de outros, sua existência aponta a necessidade de que o trabalho escolar possa incorporar a heterogeneidade que constitui o real, sendo construído a partir dessas diferenças, que o tornam mais rico e dinâmico".

Podemos, então, concluir que a escola como espaço inclusivo deve considerar como seu principal desafio o sucesso de todos os seus alunos, sem exceção. Neste fim de século, nossa escola não pode mais desconsiderar esse desafio. Ela terá de estar preparada para lidar com situações que fujam ao cotidiano.

A não-garantia de acesso e permanência de todos na escola é a forma mais perversa e irremediável de exclusão escolar e, conseqüentemente, de exclusão social, pois nega o direito elementar de cidadania.

Para um projeto educativo baseado nos princípios de integração/inclusão, devemos pensar numa renovação pedagógica, que considere as diferenças. Não há dúvida de que a qualidade da educação tem importância prioritária para o crescimento econômico, social e político de um país. Os governos precisam

formular políticas que assegurem a inclusão dos excluídos e, portanto, estabelecer metas e procedimentos eficientes de inclusão e de ampliação da cidadania.

Questões para reflexão

- Como você entende inclusão hoje, nesta fase de transição?
- Você concorda com a idéia de que a escola deve ser um espaço inclusivo?
- Como você deve agir se tiver em sua classe um aluno portador de necessidades educativas especiais?
- Você concorda que a auto-estima positiva é importante para a aprendizagem?

Bibliografia

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia y aparatos ideológicos dei estado*. Barcelona, Laia, 1975.
- BRASIL. MEC. Política nacional de Educação Especial. Brasília, SEESP - Secretaria de Educação Especial, 1994.
- ESTEBAN, Maria Teresa. "Repensando o fracasso escolar". In *O sucesso escolar: um desafio pedagógico*. Cadernos Cedes. São Paulo, Papirus, 1992.
- FREITAS, Lia. *A produção da ignorância na escola*. São Paulo, Cortez, 1989.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro, WVA, 1997.
- SANTOS, Mônica Pereira dos. "Educação Especial: integrada ou paralela?". In *Revista Vivência*, vol. 1, n° 11. São José, Fundação Catarinense de Educação Especial, 1992.
- SOBRINHO, José Amaral. "Gestão educacional: o grande desafio." Mimeo., s.d.
- WERNECK, Cláudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade nclusiva*. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES: UMA NECESSIDADE

Erenice Natália S. de Carvalho

*Psicóloga, Fonoaudióloga, Mestre em Psicologia e
Professora de Educação Especial da Graduação e
Pós-Graduação da Universidade Católica de Brasília*

A *educação inclusiva* é anunciada como a forma mais recomendável de atendimento educacional para os alunos que apresentam deficiência(s), altas habilidades e condutas típicas de síndromes. É identificada, hoje, como o caminho eficiente para a construção da cidadania e da participação social em consonância com a perspectiva da *educação para todos e com todos*.

Inserir os alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino constitui o primeiro passo para a jornada da inclusão - o passo mais indutor -, devendo ser seguido de medidas pedagógicas que garantam o acesso à aprendizagem e ao conhecimento proposto na vivência escolar. Traduzido na prática, é preciso acionar os meios que efetivamente possibilitem a permanência do aluno na escola, favorecendo-lhe o acesso ao currículo.

O que entendemos por currículo? O enfoque adotado é o de concebê-lo como "o conjunto de experiências (e a sua Planificação) que a escola, como instituição, põe a serviço dos alunos com o fim de potenciar o seu desenvolvimento integral" (Manjón, 1995, p. 53) e, ainda, "o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias

de ação adequados e úteis para os professores [...]" (Coll et alii, 1996, p. 45). Não se defende aqui a idéia de currículo fixo ou fechado, mas de instrumento participativo, resultante da vivência e das expectativas socioculturais, que desvele a importância da diversidade na escola e responda às suas demandas reais.

A prática da inclusão na realidade brasileira revela algumas dificuldades: despreparo do sistema regular de ensino para atuar no processo; resistência da comunidade escolar na aceitação dos alunos (cf. Carvalho & Monte, 1994); e fatores diversos de natureza familiar, institucional e sociocultural.

Muitas dificuldades ocorrem quando a escola regular não permite o acesso do aluno "diferente" às situações educacionais comuns, propostas para os demais colegas. As necessidades especiais que alguns alunos possam apresentar devem ser atendidas por meio do currículo regular, de maneira adaptada ou não. Se entendermos o currículo como o conjunto de ações que a escola formaliza em consonância com o projeto pedagógico, o processo educativo assim norteado é o mesmo para todos os alunos, com a devida atenção às diferenças individuais, inclusive as diferenças mais acentuadas que se podem observar em alguns alunos com relação aos demais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) constituem referências válidas para guiar a educação dos alunos com necessidades especiais e também para todos os demais alunos. Seus pressupostos, objetivos e indicações consideram questões pedagógicas atuais, admitindo a pluralidade de concepções pedagógicas e do fazer educativo, de forma a atender à diversidade dos alunos na escola e às particularidades de sua cultura.

A vivência escolar tem demonstrado que a inclusão pode ser favorecida quando se observam as seguintes providências: preparação e dedicação dos professores; apoio especializado para os que necessitam; e a realização de adaptações curriculares e de acesso ao currículo, se pertinentes.

Tais medidas de adequação curricular requerem análise à parte. De modo geral, o currículo pode constituir um grande obstá-

culo para os alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, especialmente quando ele impõe uma referência homogênea a ser alcançada por todos os educandos, independentemente das condições particulares que possam apresentar. Com raras exceções, a competência acadêmica é exigida para todos de forma uniforme ou inflexível; o que se busca e se incentiva atualmente é a construção de currículos abertos, transformadores e com novas prescrições, de modo a contemplar os que possam não corresponder à expectativa de "normalidade" da comunidade escolar.

O Ministério de Educação e Ciência da Espanha publicou, em 1992, uma proposta nacional de adaptações curriculares, como recurso a ser utilizado para dar respostas apropriadas às necessidades especiais dos alunos a partir do currículo regular. Os procedimentos de adaptações curriculares foram definidos como "o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos"(Guijarro, p. 138). Os autores distinguem as adaptações de acesso ao currículo, definindo-as como "as modificações ou provisão de recursos espaciais, materiais ou de comunicação que favorecem o aluno com necessidades educacionais especiais no desenvolvimento do currículo regular ou, se for o caso, do currículo adaptado" (ibidem, p. 134).

Os *procedimentos adaptativos* mencionados aplicam-se aos seguintes elementos curriculares: objetivos; conteúdos; avaliação; metodologia e organização didática; temporalidade; organização curricular. Uma descrição mais pormenorizada permite melhor compreensão de ações que podem ser desencadeadas na adequação curricular.

As *adaptações organizacionais* dizem respeito:

- ao tipo de agrupamento de alunos para realizar atividades de ensino-aprendizagem;
- à organização didática da aula;
- a organização dos períodos definidos para o desenvolvimento das atividades previstas.

As *adaptações relativas aos objetivos e conteúdos* referem-se:

- à seleção, priorização e seqüenciamento de áreas ou unidades de conteúdos que garantam funcionalidade e sejam essenciais e instrumentais para as aprendizagens posteriores;
- à seleção, inclusão e priorização de objetivos;
- à eliminação e ao acréscimo de conteúdos, quando for necessário.

As *adaptações avaliativas* dizem respeito:

- à variação de critérios, procedimentos, técnicas e instrumentos adotados para avaliar o aluno;
- à variação nos critérios de promoção.

As *adaptações nos procedimentos didáticos e nas atividades de ensino-aprendizagem* referem-se:

- à alteração nos métodos adotados para o ensino dos conteúdos curriculares;
- à introdução de atividades complementares ou alternativas, além das planejadas para a turma;
- à alteração do nível de abstração e de complexidade das atividades, oferecendo recursos de apoio;
- à seleção de materiais e sua adaptação.

As *adaptações na temporalidade* dizem respeito:

- à alteração no tempo previsto para a realização das atividades ou conteúdos;
- ao período para alcançar determinados objetivos;
- ao prolongamento ou redução no tempo de permanência do aluno na série, fase, ciclo ou etapa.

As *adaptações de acesso ao currículo* incluem providências ou recursos muitas vezes necessários aos alunos, tais como:

- mobiliários adequados;
- equipamentos específicos;
- recursos materiais adaptados;
- formas alternativas e ampliadas de comunicação;
- modalidades variadas de apoio para participar das atividades escolares;

- promoção de situações educacionais diferenciadas;
- recursos humanos especializados ou de apoio;
- adaptação espacial.

As adaptações curriculares não devem ser entendidas como procedimentos exclusivamente individuais ou decisões que envolvam apenas o professor e o aluno. Podem realizar-se em três níveis:

- no âmbito mais geral, envolvendo o projeto pedagógico da escola;
- no âmbito mais particular, envolvendo o currículo desenvolvido na sala de aula;
- no nível individual.

Tais adaptações realizam-se de acordo com as necessidades do aluno, podendo ser dispensadas ou aplicadas de forma reduzida, ou, ainda, em alguns casos, de forma mais intensiva, dependendo das necessidades que forem identificadas.

No Brasil, os procedimentos de adaptações curriculares estão respaldados pela Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Cap. V, Art. 59). A educação inclusiva, entretanto, não se esgota na observância da lei, que a reconhece e garante, mas requer uma mudança de postura, de percepção e de concepção dos sistemas educacionais. As modificações necessárias devem abranger atitudes, perspectivas, organização e ações de operacionalização do trabalho educacional.

Questões para reflexão

Refleta sobre as seguintes questões, posicionando-se e defendendo seu ponto de vista:

- As adaptações curriculares realizadas visando à educação de alunos com deficiência(s) podem resultar em simplificação ou empobrecimento do currículo, de modo a atender determinados alunos que não conseguem acompanhar a proposta regular?
- Há alunos com deficiência(s) e altas habilidades que dispensam quaisquer medidas de adaptação curricular?

- As adaptações curriculares resolvem os problemas básicos do aluno com necessidades educacionais especiais na escola?

Bibliografia

- CARVALHO, E. N. S. de & MONTE, R R F. do. "A educação inclusiva de portadores de deficiências em escolas públicas do DF". In GOYOS, C; ALMEIDA, M. A. & SOUZA, D. de (org.). *Temas em Educação Especial*. São Paulo, Editora da Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, 1995.
- COLL, C; PALÁCIOS, J. & MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação - Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- COLL, C. *Psicologia e currículo - Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo, Ática, 1996.
- GOFFREDO, V. L F. S. "Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro". In *Integração*, Brasília, 1992, p. 17-22.
- GUIJARRO, R B. (org.). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Espanha, Ministério de Educación y Ciência, 1992.
- LUCKASON, R A. *Mental retardation: definition, classification and systems of support*. Washington, USA, American Association on Mental Retardation, 1992.
- MANJÓN, D. G.; GIL, J. R & GARRIDO, A. A. *Adaptaciones curriculares - Guia para su elaboración*. Colección Educación para la diversidad, Granada, Espanha, Aljibe, 1995.
- MAZZOTTA, M. J. S. "Atitude da escola frente à integração do portador de deficiência". In *Insight*. Psicoterapia, v. 43, São Paulo, 1994, p. 25-7.
- MEC / Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de Educação Especial*. Brasília, MEC, 1994.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa Toda Criança na Escola*. Brasília, MEC, 1997.

- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, MEC, 1997.
- Ministério de Educación y Ciência. *Adaptaciones curriculares. Educación Primaria*. Madrid, Espanha, Ministério de Educación y Ciência, 1992.
- RAMSEY, J. "Waisman early childhood program - A model for inclusion - Teachers make the difference". In *Intraactions*, USA, março/1997.

REMOVENDO BARREIRAS PARA A APRENDIZAGEM

Rosita Edler Carvalho

*Pesquisadora em Educação;
Consultora técnica em Educação Especial*

Na área da Educação Especial, a remoção de barreiras tem sido examinada sob o aspecto da acessibilidade - barreiras arquitetônicas - e sob o aspecto psicológico - barreiras atitudinais. Ambos os aspectos revestem-se da maior importância e, apesar dos progressos, ainda há muito o que fazer, no sentido de promover o respeito aos direitos de cidadania dos portadores de deficiência. O objetivo deste trabalho é examinar as barreiras sob um outro enfoque, centrando nossas análises, especificamente, na aprendizagem que ocorre na escola, particularmente em sala de aula.

Numa reflexão precipitada, poderia parecer que estamos diante de uma nova expressão, mais uma a ser somada às muitas com as quais os educadores da Educação Especial têm-se defrontado. De "excepcionais", os alunos da Educação Especial passaram a ser denominados "portadores de deficiência", "alunos com deficiência", com "necessidades especiais", ou "alunos com necessidades educacionais especiais", no que se refere à educação escolar.

Cada novo termo proposto objetivou a modificação da percepção social sobre essas pessoas. Tais termos pretenderam con-

tribuir para a melhoria de qualidade de suas vidas. Certamente, o aprimoramento da linguagem é muito importante para evitar ambigüidades na interpretação do que se fala ou do que se escreve. Considerar a pessoa como anterior e mais significativa do que sua deficiência é considerá-la, em relação às demais pessoas, com igualdade de valor. Apesar, porém, de todo o esforço lingüístico e dos esclarecimentos que, espera-se, eles propiciem, continuam as dúvidas a respeito das possibilidades de aprendizagem dos portadores de deficiência e de sua inserção na vida social produtiva.

Na área da educação escolar, muito se tem escrito e discutido em torno das necessidades educacionais especiais. Ao lado da crítica lúcida quanto à abrangência da expressão (pois quem nunca experimentou necessidades especiais enquanto aluno?), há outra ponderação, esta referente ao significado da palavra *educacional*. Em nossa língua, esse vocábulo significa "que educa", "que promove educação". Ora, as necessidades de nossos alunos - deficientes ou não - são necessidades "referentes a", ou "no âmbito da" educação, isto é, são necessidades *educacionais*.

De igual modo é inadequado dizer que alguém "porta" uma necessidade. Na verdade, quem a tem, ou sente, espera que o outro a perceba e a considere. Com propriedade, Mazzotta (1996) alerta-nos para a inadequação lingüística da expressão "portadores de necessidades educativas especiais", sugerindo que, em lugar dela, usemos "alunos que apresentam necessidades educacionais especiais", o que, sem dúvida, é mais adequado, seja do ponto de vista semântico ou do psicológico.

Voltemos, porém, ao início das reflexões, ou seja, à questão da remoção das barreiras à aprendizagem e das suas relações com as expressões anteriormente citadas, principalmente "necessidades educacionais especiais".

Barreiras à aprendizagem são obstáculos que se impõem aos alunos, criando-lhes dificuldades no aprender. Inúmeros fatores geram tais dificuldades: alguns são intrínsecos aos alunos e outros, talvez a maioria, externos a eles.

O que se constata é que os obstáculos à aprendizagem não são exclusividade dos alunos com deficiências visuais, auditivas, mentais, dos que têm paralisia cerebral, dos autistas, entre outros. Barreiras à aprendizagem (temporárias ou permanentes) fazem parte do cotidiano escolar de quase todos os alunos, sejam eles deficientes, com altas habilidades ou os ditos normais.

Ambos os grupos (alunos com deficiência ou não) enfrentam barreiras, o que não nos autoriza a rotulá-los de alunos-problema. O problema caracteriza-se quando, diante de uma determinada situação, não encontramos as alternativas adequadas de solução. Quando a escola não "sabe" como atender às necessidades educacionais de seus alunos, configura-se o problema. Depreende-se que é na qualidade da resposta educativa da escola que reside a principal estratégia de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem de nossos alunos.

Examinar a prática pedagógica sob a ótica da *remoção das barreiras à aprendizagem* é um desafio a todos nós educadores, que, até então, temos examinado a questão sob a ótica das características do aprendiz. Suas condições orgânicas e psicossociais é que têm sido responsabilizadas pelo seu insucesso na escola. Pensar em remover as barreiras à aprendizagem não exclui esse ângulo da questão; ao contrário, acrescenta a ele outras influências e participações, como o educador, a escola, o sistema educacional e as influências que nele exercem os aspectos ideológicos, cuja responsabilidade é dos modelos econômicos e políticos que têm sido adotados.

Remover barreiras à aprendizagem é pensar em todos os alunos como seres em processo de crescimento e desenvolvimento, que vivenciam o processo de ensino-aprendizagem de maneiras diversas, seja por suas diferenças individuais, seja por seus interesses e motivações. Qualquer criança experimentará a experiência da aprendizagem escolar como desagradável, como uma verdadeira barreira, se estiver desmotivada, se não encontrar sentido e significado para o que lhe ensinam na escola.

Remover as barreiras à aprendizagem pressupõe conhecer as características do processo de aprender, bem como as caracte-

rísticas do aprendiz (o que não deve ser confundido com um diagnóstico). Com esse "olhar", os professores precisam conseguir identificar a si mesmos como "profissionais da aprendizagem" e não mais como "profissionais do ensino" (Demo, 1997).

Acertadamente, Sánchez e Romeu (1996, p. 69) afirmam que "o professor requer uma série de estratégias organizativas e metodológicas em sala de aula. Estratégias capazes de guiar sua intervenção desde processos reflexivos, que facilitem a construção de uma escola onde se favoreça a aprendizagem dos alunos como uma reinterpretação do conhecimento e não como uma mera transmissão da cultura".

O favorecimento da aprendizagem de qualquer aluno implica, para o educador, saber o que é o processo de aprendizagem e como ele se dá. Igualmente é importante conhecer o processo de desenvolvimento humano em suas diversas facetas, examinando suas relações com a aprendizagem.

Educadores que identificam a si mesmos como profissionais da aprendizagem conseguem transformar as suas salas de aula em espaços prazerosos, onde tanto eles como os alunos são cúmplices de uma aventura que é o aprender, o aprender a aprender e o aprender a pensar. O clima das atividades favorece ações comunicativas entre alunos e entre estes e seus professores.

Em cada sala os alunos representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio que, se for utilizada, pode contribuir com uma imensa energia adicional às tarefas e atividades em curso. No entanto, tudo isto depende da capacidade do professor de aproveitar essa energia. Os alunos têm a capacidade para contribuir para a própria aprendizagem. A aprendizagem é, em grande medida, um processo social.

Dentre as inúmeras mudanças que espera-se sejam adotadas para a remoção das barreiras à aprendizagem, a preleção (aula expositiva, centrada no educador) deve ser substituída por estratégias mais participativas como os trabalhos em grupo, que favorecem as trocas de experiências e a cooperação. Com pro-

priedade Ainscow (1997, p. 16) afirma que o mais importante recurso em sala de aula é o próprio aluno.

Tornar a aprendizagem interessante e útil é uma das formas de remover obstáculos. Para tanto, o professor precisa conhecer os interesses de seus alunos, treinando a sua escuta e criando, diariamente, um tempo para essa escuta, que deve ser coletiva. Isto serve como motivação (motivo de ação), o que facilita a aprendizagem dos conteúdos do programa.

Recentemente estivemos todos mobilizados (querendo ou não) com a Copa do Mundo de futebol (realizada nos meses de junho e julho de 1998). Foi, e ainda é, um importante centro de interesses para os alunos, servindo como tema a ser explorado em todas as disciplinas curriculares, de modo interdisciplinar, inclusive. Alguns exemplos:

- o número de jogadores em campo, os que ficam na reserva, o número de jogadores para a marcação, os critérios de combinação dos times para as oitavas-de-final, servem para estudos em Matemática;
- as contusões sofridas por jogadores podem servir como fonte de interesse para se estudar o sistema nervoso, ou muscular;
- a localização dos estádios onde se realizaram as partidas é um excelente ponto de apoio para despertar o interesse por Geografia e História;
- predizer acontecimentos para 2002 (ano da próxima Copa do Mundo), em termos do pentacampeonato não conquistado pela seleção brasileira, para inspirar redações em grupo ou individualmente, pode auxiliar no desenvolvimento dos estudos de Língua Portuguesa.

A criatividade do professor somada à sua convicção de que a aprendizagem é possível para todos os alunos e de que ninguém pode estabelecer os limites do outro, certamente contribuirão para remover os obstáculos que tantos e tantos alunos têm enfrentado no seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a flexibilidade é outro fator que contribui para a remoção das barreiras de aprendizagem. Traduz-se pela capacidade do professor de modificar planos e atividades à medida que as reações dos alunos vão oferecendo novas pistas. Por exemplo: um professor está preparado para ensinar a metamorfose da lagarta em borboleta. Ao mencionar que nascerá uma borboleta a partir daquela lagarta, uma criança, inesperadamente, comenta que sua mamãe vai ter um bebê naquela semana e que já se sabe que será de tal sexo. Os colegas imediatamente se interessam pelo assunto, em detrimento do planejado pelo professor. Se ele insistir em ensinar a metamorfose, além de desconsiderar o interesse da turma, vai criar resistências e muita desatenção. O mais adequado será, pois, ser flexível e aproveitar o interesse da turma sobre a reprodução humana, como objeto do ensino-aprendizagem, e, a partir disso, chegar às borboletas... Talvez em outro dia haja clima para essa aprendizagem.

São inúmeros os exemplos que podem ilustrar a prática pedagógica centrada na aprendizagem, adotando-se sempre um caráter preventivo contra possíveis obstáculos, gerados pelo desinteresse ou pela falta de pré-requisitos por parte dos alunos.

No âmbito da escola, em termos gerais, também se erguem inúmeras barreiras, incluindo a "solidão" em que trabalham os professores. Com essa observação vem o alerta para a importância do trabalho em equipe, de modo que seja institucionalizado um espaço permanente para discutir o trabalho pedagógico, estudar sobre aprendizagem e desenvolvimento humano, além de analisarem-se casos de alunos que apresentam necessidades mais específicas. Para remover barreiras à aprendizagem é preciso sacudir as estruturas tradicionais sobre as quais nossa escola está assentada, as quais estimulam o culto pelos rituais de transmissão, avaliação Somativa, reprovação e repetência.

A lógica da transmissão deve ser substituída por uma outra, preocupada com a aprendizagem e com tudo o que possa dificultá-la. Pretende-se uma escola aberta à diversidade, consciente de suas funções sociopolíticas, ao lado das pedagógicas, uma

escola sintonizada com os valores democráticos. Mais importante que conceber a escola como mera transmissora de conteúdos é concebê-la como o espaço privilegiado de formação e de exercício da cidadania. Como a escola também é o espaço dos escritos, é preciso registrar nela as experiências de alunos e professores. E a pesquisa na educação é outra das formas de remover barreiras à aprendizagem. Pesquisa feita pelos alunos, como forma de redescoberta, e pelo professor, que deve observar e registrar dados, para serem avaliados e para servirem de subsídios à criação da teoria que embasa a prática. E essa prática é a *nossa prática*.

Para encerrar, um breve comentário acerca da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, ocorrida de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, Tailândia.

É animador constatar que há preocupação com as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças. Constitui um verdadeiro desafio aos educadores, porque atender às necessidades significa dar um novo significado para a diferença, bem como reestruturar o trabalho pedagógico, tal como se deseja. Porém, o que consta da Declaração como satisfação das *necessidades básicas de aprendizagem* traduz-se tanto pelos "instrumentos essenciais para a aprendizagem, como a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas, quanto os conteúdos básicos da aprendizagem, como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes".

Sem descaracterizar a importância desse enfoque, este trabalho tem a pretensão de alertar para as necessidades básicas para a aprendizagem, o que inclui a análise das condições de todos os atores que participam da organização e da implementação do processo de ensino-aprendizagem. Objetivamos, também, com esta análise, considerar a aprendizagem como processo individual para o qual inúmeras variáveis interferem, criando-lhe obstáculos. Para removê-los é que dirigimos toda a nossa atenção, sem nenhuma pretensão de esgotar o assunto, mas apenas desencadeá-lo.

Questões para reflexão

- É possível, em sala de aula, remover barreiras à aprendizagem de nossos alunos? Como?
- Você concorda que, em termos de prática pedagógica, pensar em necessidades básicas *de* aprendizagem é diferente de pensar em necessidades básicas *para* a aprendizagem? Ou trata-se apenas de um "jogo de palavras"?
- Você se sente um profissional do ensino ou um profissional da aprendizagem de seus alunos? Explique.

Bibliografia

- AINSCOW, M. "Educação para todos: torná-la uma realidade". In *Caminhos para escolas inclusivas*. Lisboa, Ministério da Educação, 1997.
- DEMO, P. *A nova LDB. Ranços e avanços*. Campinas, 1997.
- MAZZOTTA, M. J. *Educação especial no Brasil. História e políticas públicas*. São Paulo, Cortez, 1996.
- SANCHEZ, P. A. & ROMEU, N. I. "Procesos de enseñanza-aprendizaje ante las necesidades educativas especiales". In *Didáctica y organización de la Educación Especial*. Málaga, Espanha, Aljibe, 1996.

COMO FORMAR PROFESSORES PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA?

Vera Lúcia Flor Sénéchal de Goffredo

*Mestre em Educação Especial;
Professora Assistente da Universidade Estácio de Sá
e do Curso de Pós-Graduação do
Instituto Brasileiro de Medicina e Reabilitação*

Chegamos a um momento de nossa conversa que nos parece bastante crucial. Como formar professores que atendam ao novo paradigma educacional - a inclusão?

Inclusão, numa sociedade de excluídos, passa a ser palavra-chave para se alcançar a verdadeira democracia. A cidadania se estabelece pela igualdade dos direitos e deveres, e pela oportunidade de poder exercê-los plenamente. Vamos discutir a inclusão do ponto de vista educacional, embora este movimento seja muito mais amplo, norteador, também, todas as ações que emanam dos direitos sociais, políticos e civis.

Nossa preocupação é com relação aos portadores de deficiência, porque fazem parte das chamadas minorias excluídas, como os negros, pobres e miseráveis, analfabetos e desempregados. Precisamos, então, atender à premente necessidade de uma "educação para todos". Diante do paradigma da inclusão, precisamos pensar na educação dos portadores de deficiência, desde a educação infantil até a superior.

Uma das condições de funcionamento da escola é o professor, embora saibamos que a própria instituição escolar terá de buscar novos posicionamentos diante dos processos de ensino e

de aprendizagem, orientados por concepções e práticas pedagógicas que atendam à diversidade humana. Como nos diz Mantoan (1997, p. 120): "O princípio democrático de 'educação para todos' só se evidencia nos sistemas educacionais em *todos* os alunos e não *apenas em um deles*".

Por conseguinte, este novo momento passa a exigir dos professores outros conhecimentos além daqueles que receberam nos seus cursos de formação para o magistério. Da mesma forma, também os cursos de nível médio e superior de formação de professores necessitarão de grandes mudanças em sua estrutura curricular.

É indispensável uma reforma na formação dos professores, que precisam aprender a identificar e atender às necessidades especiais de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos portadores ou não de deficiência.

Tanto na educação infantil quanto na educação fundamental, a meta principal é satisfazer as necessidades específicas de aprendizagem de cada criança, incentivando a criança a aprender e desenvolver seu potencial, a partir de sua realidade particular. Isso requer, por parte dos professores, maior sensibilidade e pensamento crítico a respeito de sua prática pedagógica. Esta prática pedagógica deve ter como objetivo a autonomia intelectual, moral e social de seus alunos.

A partir do movimento de inclusão, o professor precisa ter capacidade de conviver com os diferentes, superando os preconceitos em relação às minorias. Tem de estar sempre preparado para adaptar-se às novas situações que surgirão no interior da sala de aula.

Assim, os cursos de formação de professores devem ter como finalidade, no que se refere aos futuros professores, a criação de uma consciência crítica sobre a realidade que eles vão trabalhar e o oferecimento de uma fundamentação teórica que lhes possibilite uma ação pedagógica eficaz.

Precisamos, então, investir com seriedade na formação inicial e continuada dos profissionais da educação e, de forma mais específica, na formação do magistério para todos os níveis e

modalidades educacionais. Esta formação, em todas as instâncias, precisa concordar com a política educacional brasileira vigente que prevê a inclusão/integração dos alunos com necessidades especiais no ensino regular e, também, com a oferta de serviços de Educação Especial para atender às necessidades educativas especiais.

Frente ao exposto, passamos a apontar alguns conhecimentos que devem ser construídos pelos professores durante o curso de formação (cf. *Formação de professores para educação inclusiva/integradora*, 1998):

- mecanismos funcionais de cognição das pessoas com deficiência;
- consciência das suas próprias condições, conhecimentos pedagógicos e metacognitivos;
- desenvolvimento da capacidade de auto-regular e de tomar consciência das etapas do processo de ensino-aprendizagem;
- coerência entre sua maneira de ser e ensinar, entre teoria e prática;
- capacidade de ministrar aulas sobre um mesmo conteúdo curricular a alunos que têm níveis diferentes de compreensão e de desempenho acadêmico;
- respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno;
- utilização flexível dos instrumentos de avaliação de desempenho escolar, adequando-os às necessidades dos alunos.

Devemos, ainda, acrescentar as recomendações feitas pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação - Anfope, em 1980, no que diz respeito ao professor, ou melhor, ao educador:

- ter a docência como base da sua identidade profissional;
- dominar o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade de conhecimento socialmente produzido, que lhe

permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais em que o processo educacional ocorre;

- ser capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual se insere.

Ainda, considerando a formação do professor para a educação inclusiva, devem fazer parte da grade curricular conteúdos referentes à conceitualização, isto é, à tipologia das deficiências. É muito importante, também, que os futuros professores se apropriem de conhecimentos didáticos e práticas de ensino que levem em consideração a diversidade dos alunos, dando-lhes condições de adaptar atividades, conteúdos e propostas curriculares.

É importante ressaltar, no entanto, que a formação de profissionais da educação deverá estar de acordo com os fundamentos previstos no capítulo VI da Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando.

Esta mesma lei prevê, no capítulo V (Da Educação Especial), que os alunos com necessidades especiais devem ser atendidos por professores com especialização adequada, de nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

É preciso, também, resgatar e exigir o pleno cumprimento da Portaria nº 1.793/94 do MEC. A referida Portaria recomenda a inclusão da disciplina "Aspectos ético-político-educacionais" da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia, em todas as Licenciaturas. Recomenda, ainda, a inclusão de conteúdos relativos à disciplina acima citada nos cursos de Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional e Serviço Social.

A partir da análise dos nossos atuais dispositivos legais, podemos concluir que, hoje, o modelo brasileiro de educação profissional voltado para a carreira do magistério encontra-se desajustado para o novo momento educacional. Portanto, precisamos de respostas imediatas não só quanto à reformulação dos cursos de formação de professores do nível médio e do nível superior, mas, também, quanto aos profissionais que exercem atividades no magistério hoje, e ainda quanto à criação de programas de educação continuada, necessários ao aprimoramento profissional e ao desempenho de suas funções, considerando o novo paradigma educacional - a inclusão *de todos* na escola regular.

Essas ações são fundamentais para a construção de uma educação que atenda às necessidades, às possibilidades e ao interesse do conjunto da população escolar brasileira. Para isso, todavia, precisamos de profissionais de educação responsáveis e competentes não só do ponto de vista pedagógico, mas também profissionais que não sejam desvinculados dos condicionamentos político-sociais.

Questões para reflexão

- A atual formação dos profissionais da educação atende ao novo modelo educacional?
- A mais importante de todas as especializações do professor é a especialização no aprendiz?
- Como o sistema educacional de seu Estado ou município tem pensado a questão da formação continuada dos profissionais da educação frente à inclusão dos portadores de necessidades educativas especiais na rede regular de ensino?

Bibliografia

- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20/12/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In *Diário Oficial da União*, Ano CXXXIV, n.º 248, de 23/12/96.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1995.

- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. "Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação de professores". In *A integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo, Memnon, 1997.
- MAZZOTA, Marcos José S. *Trabalho docente e formação de professor de Educação Especial*. São Paulo, EPU, 1993.
- MEC/SEESP Formação de professores para educação inclusiva/integradora. MEC, SEESP - Secretaria de Educação Especial, 1998.
- PORTARIA n° 1.793 - 27/12/94. In *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 2, n° 3, 1995.
- SAVIANI, Demerval. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. Campinas, Autores Associados, 1998.

A FAMÍLIA E O MOVIMENTO PELA INCLUSÃO

Mônica Pereira dos Santos

*Professora Adjunta em Psicologia e Educação Especial do
Departamento de Fundamentos da Educação da
Faculdade de Educação da URFJ*

Já sabemos que a luta pelos direitos dos portadores de deficiência não é recente. No Brasil, se traçarmos uma demarcação temporal, podemos encontrar esforços datados de há pelo menos um século, quando, por exemplo, iniciaram-se as primeiras tentativas oficiais de escolarização formal de deficientes visuais. Na história de outros países do mundo, iniciativas deste tipo podem ser encontradas há ainda mais tempo.

De um modo geral, historicamente as lutas têm-se caracterizado por alguns momentos-chave. Primeiro, o momento do reconhecimento da existência deste segmento da população. Na maioria dos casos, este reconhecimento implicou a separação dos indivíduos com deficiência do resto da sociedade, em asilos ou reformatórios, principalmente pela ignorância que as sociedades possuíam a respeito de suas potencialidades de participação social.

O segundo momento, decorrente, entre outros aspectos, de avanços em pesquisas médicas, é marcado pela "descoberta" desta camada da população enquanto indivíduos que, afinal, podem, ainda que de forma limitada, participar de algumas atividades

sociais. Nesse momento, no entanto, ainda havia uma dependência muito grande do grau de deficiência que a pessoa portasse. Uma conseqüência desta abordagem foi o uso pesado de instrumentos de teste de habilidades e capacidades das pessoas portadoras de deficiências, a fim de determinar o limite até o qual a sociedade poderia esperar alguma forma de "retorno" em termos de participação. Assim, os deficientes que porventura fossem considerados como possuidores de um alto grau de deficiência permaneciam excluídos da participação.

Entretanto, concomitantemente a esse momento, um terceiro ocorria: surgia a idéia de que a exclusão não implicava ignorar os portadores de deficiências. Verifica-se, assim, na história, o surgimento e o fortalecimento de duas práticas relativas aos portadores de deficiência: uma prática assistencialista e caritativa, para aqueles a quem os testes apontavam como incapazes de participação social; e uma prática reabilitativa, para aqueles que, de alguma forma, fossem considerados como podendo ter alguma participação na vida em sociedade.

Com a descoberta de técnicas de estimulação precoce, com os avanços nas pesquisas genéticas ampliando as possibilidades de prevenção, com o desenvolvimento de novas tecnologias e com a invenção de equipamentos que permitiam a compensação de uma série de aspectos das deficiências, a participação social tem-se tornado uma preocupação cada vez mais constante e forte, desta vez não apenas por parte dos profissionais que lidam com portadores de deficiências, mas também pelos próprios e as suas famílias.

Assim é que este terceiro momento pode ser considerado como o que marca, de forma mais concreta, o reconhecimento da família como co-agente no processo de cuidados e reabilitação. De lá para cá, as práticas e pesquisas em reabilitação cresceram e se expandiram a outras áreas que não apenas a da saúde. O campo da educação, em especial, vem sofrendo grandes reflexos de toda essa mudança. E o papel da família tem sido cada vez mais ressaltado, no sentido de ser parceira vital no processo de integração (social, escolar) do portador de deficiência.

É bem verdade que no Brasil essa aliança ainda não recebeu o reconhecimento que merece. Ainda vivemos um tempo em que a importância desse agente social chamado família está apenas começando a ser reconhecida. Exemplo disso são as práticas comuns que ainda se verificam, tanto no campo da saúde quanto no da educação, quando os profissionais "chamam a família" para discutir a respeito dos portadores de deficiência, mas não com o intuito de, juntos, decidirem estratégias de ação.

O que ainda acontece predominantemente em nosso contexto é que os profissionais assumem uma postura de superioridade e se limitam a "prescrever" o que a família deve fazer. A escola diz: "O senhor *tem* de levar este menino à 'fono', ao psicólogo" etc. Quanto aos profissionais da saúde, pouco dizem: não discutem o caso, não mostram nem explicam os diagnósticos e muitas vezes pressupõem uma completa ignorância por parte da família a respeito de seus próprios filhos, o que geralmente não é verdade. Afinal, não devemos confundir ignorância técnica com ignorância de vida: o fato de não sabermos palavras específicas, ou seja, de não dominarmos uma terminologia técnica, não quer dizer que não saibamos o que se passa conosco e com nossos entes próximos.

Apesar das dificuldades descritas acima, se olharmos para esse processo do ponto de vista da história, podemos detectar certos avanços. Hoje vivemos um momento que prima por princípios de integração/inclusão. A Declaração de Salamanca, documento inspirador de muitas das políticas educacionais da maioria dos países, é bem clara no que se refere à família e ao movimento pela inclusão. Ela possui quatro artigos (artigos 59 a 62) especificamente relativos à "interação com os pais" e vários outros que indiretamente implicam uma parceria com a instituição familiar no processo de integração/inclusão dos portadores de deficiência.

Ao que nos cabe aqui, são de especial interesse os artigos 60 e 61, que dizem:

"Os pais são os principais associados no tocante às necessidades educativas especiais de seus filhos, e a eles deve-

ria competir, na medida do possível, a escolha do tipo de educação que desejam seja dada a seus filhos" (Declaração de Salamanca, Art. 60, p. 43).

"Deverão ser estreitadas as relações de cooperação e apoio entre administradores das escolas, professores e pais, fazendo com que estes últimos participem na tomada de decisões, em atividades educativas no lar e na escola (onde poderiam assistir a demonstrações técnicas eficazes e receber instruções sobre como organizar atividades extra-escolares) e na supervisão e no apoio da aprendizagem de seus filhos" (Declaração de Salamanca, Art. 61, p. 43).

Portanto, não resta dúvida de que hoje em dia, mais do que nunca, a família deve ser vista e tratada como um parceiro a mais no processo de quebra das barreiras que impedem a participação e a inclusão social de seus integrantes, por quaisquer motivos que sejam.

Se consultarmos vários outros documentos oficiais relativos aos portadores de deficiência, veremos que o reconhecimento da importância do papel da família tem de fato crescido consistentemente. Se fizermos um levantamento das práticas sociais, educacionais e de saúde em países que já praticam a inclusão com uma certa segurança, veremos, também, que a família foi "redescoberta" como ponto nevrálgico, crucial, do processo de inclusão. Não é à toa que, dentre as organizações sociais da sociedade civil, as associações de pais têm mantido, sempre, mesmo nos momentos em que imperavam práticas de cunho mais assistencialista, um papel de ponta.

No caso brasileiro, as organizações não-governamentais (ONGs) criadas, na maioria, pelos pais e/ou por técnicos, têm desempenhado um importante papel histórico. Tais organizações, em parceria com o poder público governamental, têm oferecido o atendimento de que os portadores de deficiências necessitam em educação, saúde e trabalho. Igualmente, têm sido pioneiras na liderança e, em sua militância política e social, vêm conseguindo fazer com que várias das reivindicações dos portadores de deficiências sejam atendidas.

Cabe lembrar que, se até recentemente, essas lutas ainda se travavam de uma forma marcadamente protecionista, o atual movimento da inclusão tem implicado em que hoje tais lutas adquiriram uma conotação diferente, mais politizada, e contando com a participação direta dos próprios deficientes nos processos de decisão e encaminhamentos. A consequência inevitável é uma revisão nos papéis das instituições de pais de portadores de deficiências: de protetores e lutadores *por*, a aliados e lutadores *com*.

Assim é que as famílias de portadores de deficiências, por meio de suas principais organizações representativas, têm sido estimuladas a passar por um processo de transformação de suas práticas e filosofias de atuação, de um sentido assistencial a um sentido cada vez mais inclusive. Essa necessidade de revisão com vistas à transformação tem, por vezes, gerado um certo receio por parte de algumas organizações. Tais receios podem ser relativos a vários aspectos: à perda de territórios de atuação, à perda de direitos obtidos à custa de tanta luta, à perda, por vezes, de certas facilidades ou proteções sociais obtidas *em nome da e para a* deficiência de seus filhos, à insegurança causada pela percepção de que há necessidade de adquirir mais conhecimentos para que se aprimore o oferecimento de seus serviços num sentido inclusivo, entre muitos outros.

De certa maneira, vários destes receios são compreensíveis e outros são até mesmo justificáveis. Mas todos são, também, desnecessários, isto se levarmos seriamente em conta a noção de parceria com as famílias e comunidades, conforme explicita a Declaração de Salamanca e outros documentos relativos ao movimento da inclusão. É que na proposta inclusiva há espaço para todos os serviços e organizações existirem, uma vez que seus papéis incluem responsabilidades no que se refere à formação de cidadãos participativos, cidadão estes que seus filhos também podem ser, na maioria dos casos. Como tal, as famílias e suas associações passariam a ter uma prática ainda mais abrangente e importante no que se refere à inclusão de seus filhos e familiares deficientes.

Em outras palavras, e a título de exemplo, centros de assistência social e educacional funcionando paralela e alternativamente às provisões (ainda que escassas) oferecidas pelos sistemas públicos passariam a funcionar como centros de prevenção e referência técnica, de forma complementar e pioneira, no desempenho de várias responsabilidades, entre as quais podemos destacar o preparo técnico e o apoio profissional a outros profissionais e interessados no processo de inclusão, bem como o preparo institucional de escolas e outras instituições cuja participação no processo de inclusão seja imprescindível e garantida por lei.

Essa transformação de papéis das associações de pais, no caso do Brasil, seria especialmente viável, já que essas organizações já dispõem, muitas vezes, de serviços educacionais e terapêuticos cujo pessoal passou por um treinamento especializado. Socializar esses conhecimentos com vistas ao sucesso de uma proposta inclusiva que implique uma efetiva participação social de seus parentes deficientes estaria, dessa maneira, plenamente de acordo com as diretrizes mais recentes a respeito da inclusão. Uma vez mais, na própria Declaração de Salamanca, este argumento pode ser comprovado. Vejamos o que diz o artigo 50:

"O apoio às escolas comuns poderia ficar a cargo tanto das instituições de formação do professorado como do pessoal de extensão das escolas especiais. As escolas comuns deverão utilizar cada vez mais estas últimas como centros especializados que dão apoio direto a crianças com necessidades educativas especiais. Tanto as instituições de formação como as escolas especiais podem dar acesso a dispositivos e materiais específicos que não se encontram nas salas de aula comuns" (Declaração de Salamanca, Art. 50, p. 39).

De todo o exposto, uma coisa sempre foi, é e sempre será verdadeira: a participação da família é de suma importância no movimento da inclusão. Seja de forma individualizada ou por meio de suas organizações, é imprescindível a sua participação para que a continuidade histórica da luta por sociedades mais justas para seus filhos seja garantida. É imprescindível que elas, as famílias, busquem conhecer para participar, dando o exemplo

de cidadania (coma aliás cabe a qualquer família), e servir, assim, como mais um veículo por meio do qual seus filhos possam aprender para ser.

Questões para reflexão

- O texto confronta uma postura prescritiva com uma postura interativa, pela qual se propõe uma parceria da escola com a família no processo de integração/inclusão dos portadores de deficiência. Como você avalia esta questão?
- De que forma as associações de pais de pessoas portadoras de deficiência podem interagir com as escolas, no sentido de garantir o oferecimento de uma educação na perspectiva da inclusão?

Bibliografia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura / Ministério da Educação e Cultura da Espanha. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde. Brasília, 1994.

EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO E A PROPOSTA INCLUSIVA

Romeu Kazumi Sasaki

Consultor de Reabilitação e Inclusão Especial

Introdução

No passado, havia claramente um fosso entre as empresas e as instituições especializadas (centros de reabilitação com ou sem atividades de escolarização, escolas especiais com ou sem atividades de profissionalização, oficinas profissionalizantes etc). O fosso significava que a escolarização e a profissionalização oferecidas aos usuários daquelas instituições apresentavam conteúdos distantes da realidade do mundo do trabalho.

Uma das conseqüências negativas dessa situação tem sido a quase total dificuldade enfrentada pelos usuários (alunos, aprendizes, clientes, pacientes) na hora de procurarem empregos abertos na comunidade. Apenas uma pequena porcentagem deles conseguia realmente ingressar no mercado de trabalho, cuja principal característica era o preconceito e a discriminação em relação às pessoas com deficiência que desejassem trabalhar. Hoje o mercado de trabalho está mais conscientizado e sensibilizado sobre a questão da deficiência, embora não o suficiente para incluir pessoas com deficiência profissionalmente qualificadas.

A melhor solução

Três problemas podem ser identificados na situação acima descrita:

1) O preparo profissional inadequado dos usuários de instituições especializadas.

2) A discrepância de atitude, arquitetura e dos programas das empresas para receber trabalhadores com deficiência;

3) A conseqüente permanência da maioria dos usuários nas instituições por longos anos.

A constatação desses problemas indica que a solução deve ser a adoção simultânea de duas frentes de combate para que sejam solucionados, aumentando em conseqüência as oportunidades de ingresso no mercado de trabalho para pessoas com deficiência.

Uma dessas frentes consiste na modificação das instituições especializadas no que se refere à filosofia de atendimento a pessoas com deficiência, oferecendo programas e serviços condizentes com o atual movimento de empoderamento e vida independente. *Empoderamento* é o processo pelo qual uma pessoa utiliza o seu poder pessoal para fazer escolhas, decidir por si mesma e assumir o controle de sua vida. *Vida independente* é um estilo de vida em que as pessoas não dependem de outras para praticar o empoderamento. A outra frente de combate é a modificação das empresas em termos de filosofia da contratação de mão-de-obra, oferecendo paralelamente acessibilidade quanto à atitude, à arquitetura e a programas.

Este processo bilateral de combate à desigualdade de oportunidades pode ser melhor visto mediante este esquema:

PASSADO (*submissão da pessoa com deficiência*)

- a família e a instituição decidem *pela* pessoa;
- elas ensinam a pessoa a não discordar daqueles que a ajudam;
- a instituição prepara a pessoa para o despreparo do mercado de trabalho;
- a instituição treina e/ou habilita na instituição, *alienada* da realidade empresarial.

FUTURO (*autodeterminação da pessoa com deficiência*)

- a família e a instituição decidem com a pessoa e/ou a própria pessoa decide;
- ensinam a pessoa a ser assertiva, mesmo quando discorda dos que a ajudam;
- a instituição prepara a pessoa e o mercado de trabalho mutuamente;
- treino e/ou habilitação na instituição em sintonia com a realidade empresarial e/ou nos cursos existentes na comunidade.

O presente se caracteriza pela prática de uma parte do passado e uma parte do futuro. O futuro adota a filosofia da inclusão em complemento ou substituição à filosofia da integração, muito praticada no passado.

No modelo integrativo, apenas algumas pessoas deficientes conseguem conviver com as barreiras físicas, de atitude e programáticas da empresa. No modelo inclusivo, a empresa reduz ou elimina essas barreiras e possibilita a contratação de muitas pessoas deficientes e não-deficientes que possuam necessidades especiais para trabalhar. Empresas em todo o mundo estão se tornando inclusivas, primeiro adotando alguns empregos inclusivos para então expandir essa prática para toda a organização.

O modelo inclusivo segue a resolução nº 45/91 da Organização das Nações Unidas (ONU), que propõe a construção de uma sociedade para todos. O início dessa construção foi em 1990 e a meta para finalizar este processo é o ano 2010.

A terminologia dos serviços educacionais e profissionalizantes

Ainda na fase da integração profissional, várias instituições especializadas mais progressistas começaram a modernizar suas ofertas de profissionalização, principalmente procurando conhecer mais de perto o mundo empresarial e levando para o interior institucional propostas mais condizentes com as exigências do mercado de trabalho.

O fosso entre a educação e o trabalho começou, então, a diminuir de tamanho. A prática da "educação para o trabalho" serve, hoje, como uma ponte entre as instituições especializadas e as empresas. Esse termo ainda não era utilizado, mas se falava muito em "pré-profissionalização", "preparação para o mundo do trabalho" e "prontidão para o emprego".

Os serviços educacionais e profissionalizantes das instituições especializadas foram evoluindo, assim como os conceitos a eles pertinentes. Aos poucos, foram sendo incorporados os termos "treinamento profissional", "treinamento para o trabalho", "treinamento em estágio", "habilitação profissional" e "qualificação para o trabalho".

O livro *Educação profissional e colocação no trabalho: uma nova proposta de trabalho junto à pessoa portadora de deficiência* (Batista, 1997) descreve todos esses termos, orientando a implementação dos serviços e dos programas na instituição e na comunidade.

Com a crescente ampliação do movimento de integração e inclusão de crianças, adolescentes e jovens com deficiência nas escolas comuns, é importante o fato de que a Lei nº 9.394/96 prevê os seguintes aspectos:

"A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Art. 2º).

"O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais" (Art. 3º, XI).

"Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: [...] orientação para o trabalho" (Art. 27).

"O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: [...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com

flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores" (Art. 35, II).

"A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional" (Art. 36, § 4º).

"A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva" (Art. 39).

Atualmente, sob a influência das diretrizes do Ministério do Trabalho no que se refere à aplicação de recursos financeiros do Fundo de Amparo ao Trabalhador, FAT, as instituições especializadas estão ficando familiarizadas com termos tais como "qualificação para o trabalho" e "educação profissional", cujo significado remete às diferentes dimensões do processo de preparação de jovens e adultos para o ingresso, permanência e desenvolvimento no mercado de trabalho. Assim, não basta a aquisição de conhecimentos e habilidades para o exercício de uma ocupação específica; é igualmente importante a aquisição de qualidades pessoais associadas ao desempenho de qualquer ocupação.

Como enfatiza Demo (1997, p. 12-13), a educação profissional é sempre formação e não treinamento. E mais: "O caráter educativo do processo profissionalizante precisa predominar sobre todos os outros aspectos, porque não se trata apenas de inserir-se no mercado, mas de envolver o todo no contexto da cidadania; saber pensar e aprender a pensar denotam não só habilidades propedêuticas de estilo formal e inovador, mas, sobretudo, a *qualidade política* de quem, ao mesmo tempo, maneja bem o conhecimento e o humaniza; [...] embora o esforço educativo no campo profissionalizante corra sempre o risco de subordinar-se ao mercado ou de cair no vazio por desvinculação com o mercado, aceita-se hoje que o trabalhador só tem a ganhar se o processo profissionalizante se centrar na *qualidade educativa*, para poder retirar daí tanto a capacidade de inserir-se no mercado quanto, sobretudo, de poder confrontar-se com ele".

Ou então, seguindo as palavras de Aidar (1998, p. 95), a qualificação profissional deverá "contemplar, preferencialmente de forma integrada em cada componente curricular, as seguintes dimensões: competências teóricas e práticas específicas da profissão; conhecimentos gerais relacionados à profissão; atitudes e habilidades comuns a uma área profissional e ao mundo do trabalho".

A transição entre a escola e o mundo do trabalho

Existentes há várias décadas nos países mais desenvolvidos, os programas de transição do aluno com deficiência para a vida adulta do trabalho já ocupam um espaço considerável na grade curricular brasileira, tanto no contexto da educação (escolas) como no da habilitação/reabilitação (centros, hospitais, oficinas etc).

Estamos nos referindo às atividades formais e não formais de preparação do estudante deficiente para o mundo do trabalho, a fim de garantir que ele terá o sucesso desejável em sua atuação como trabalhador. Pois não basta que o aluno apenas receba uma escolarização de boa qualidade. Ele poderia estar saindo da escola sem estar preparado para conviver satisfatoriamente na sociedade, em especial no local de trabalho.

Esta crescente valorização dos programas de transição escola/trabalho acompanha uma tendência mundial, já verificada também no Brasil, a saber: o surgimento de cursos e escolas profissionalizantes de todos os tipos, em resposta ao desafio do mercado de trabalho cada vez mais exigente no recrutamento de pessoal.

No caso do aluno com deficiência, a mera profissionalização nunca foi suficiente para ele obter êxito em sua busca por um emprego compatível com as suas aspirações e aptidões profissionais. Os centros de reabilitação profissional criaram, há muitos anos, o chamado "programa de prontidão para o emprego". Este programa tem possibilitado o sucesso de milhares

de pessoas com deficiência na busca e manutenção de um emprego e no conseqüente crescimento na carreira profissional.

Um programa de prontidão para o emprego é constituído por módulos práticos sobre: direitos e deveres do trabalhador; o desenvolvimento de habilidades para procurar emprego: como agir antes, durante e após as entrevistas de seleção, o preenchimento de fichas de solicitação de emprego, a apresentação visual para a entrevista, como reter o emprego e progredir na empresa etc. No programa são desenvolvidos padrões de desempenho (variáveis do trabalho e variáveis pessoais do trabalhador) que correspondem aos exigidos pelo ambiente de trabalho (a empresa em si, condições físicas do ambiente, horários, procedimentos de trabalho, relações interpessoais etc).

Podemos ponderar que, hoje, a prática da preparação do aluno portador de deficiência para o mercado de trabalho beneficia-se das vantagens da filosofia da inclusão, ao trabalhar simultaneamente com o aluno (que vai ser preparado), com os recursos humanos, materiais e físicos da própria escola (que se modifica e se aprimora em seu papel) e com a comunidade (que vai ser ajudada a se tornar mais receptiva e mais acessível ao futuro trabalhador com deficiência).

O processo da transição escola-trabalho, em síntese, é constituído de programas desenvolvidos em sala de aula, em setores operacionais da própria escola e em empresas da comunidade, com o objetivo de proporcionar aos alunos deficientes todas as oportunidades possíveis para a aquisição de conhecimentos, informações e habilidades básicas referentes ao mundo do trabalho.

Para desenvolver tais programas, o professor receberá um treinamento que lhe possibilitará acrescentar aos seus conhecimentos a linguagem do mundo empresarial, a linguagem das técnicas de prontidão para o emprego e a linguagem do movimento internacional de pessoas com deficiência. Este treinamento fará do ensino proporcionado aos alunos uma contribuição mais objetiva e mais concreta no que se refere à realidade do mercado de trabalho.

O papel da escola no processo de transição para o mundo do trabalho

Conforme a Declaração de Salamanca: "Os jovens com necessidades educacionais especiais devem receber ajuda para fazer uma eficaz transição da escola para a vida adulta produtiva. As escolas devem ajudá-los a se tornarem economicamente ativos e prover-lhes as habilidades necessárias no dia-a-dia, oferecendo treinamento em habilidades que respondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. Isto requer tecnologias apropriadas de treinamento, incluindo experiência direta em situações de vida real fora da escola. Os currículos para os alunos com necessidades educacionais especiais em classes mais adiantadas devem incluir: a) programas transicionais específicos; b) apoio para ingressarem no ensino superior sempre que possível; e c) subsequente treinamento profissional que os prepare para atuarem como membros contribuintes independentes em suas comunidades, após terminarem os estudos. Estas atividades devem ser executadas com a participação ativa de conselheiros profissionais, agências de colocação, sindicatos, autoridades locais e diferentes serviços e entidades interessados" (Unesco, § 56).

Neste sentido, para cada escola - nas salas de aula, nos setores operacionais da escola e na comunidade, bem como numa ação conjunta do diretor e dos professores da escola, das autoridades educacionais, dos profissionais de educação especial/reabilitação, dos líderes do movimento dos portadores de deficiência e dos representantes da comunidade - caberá:

- Preparar o aluno para o sucesso profissional e a vida independente:
 - provendo profissionalização (trabalhador capacitado, produtivo etc);
 - provendo programa de desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos da vida profissional e da vida independente (trabalhador responsável, pessoa com habili-

dades sociais e cidadão independente). Nesse sentido, são necessárias algumas adaptações quanto ao uso de técnicas de supervisão empresarial:

1. dar *feedback* imediato pelo bom desempenho do aluno;
 2. modificar tarefas designadas, dependendo da facilidade/dificuldade do aluno;
 3. modelar comportamento, mostrando o comportamento específico a ser aprendido (por exemplo: pontualidade, quando se ausentar da escola etc);
 4. fazer o aluno "espelhar" um funcionário da escola (quanto aos hábitos de trabalho);
 5. descrever expressamente as responsabilidades da tarefa (objetivo, prazo, apresentação de relatório etc);
 6. usar uma lista de verificação de todo o processo de execução da tarefa (do tipo "sim", "não");
 7. elaborar instruções detalhadas (por exemplo: para levantar ofertas de emprego na comunidade, anotar nome e endereço da empresa, nome dos empregos, data da pesquisa etc);
 8. apontar um comportamento social inadequado e oferecer sugestões para melhorá-lo (por exemplo: não cumprimentar, não pedir desculpas, não agradecer);
 9. pedir ao aluno que se manifeste e aponte as instruções que não entendeu.
- Preparar a própria escola para incluir nela o aluno com deficiência:
 - sensibilização e treinamento dos recursos humanos da escola (todos os funcionários de todos os níveis);
 - reorganização dos recursos materiais e físicos da escola;
 - preparar a comunidade para incluir nela o futuro trabalhador;
 - sensibilização das empresas, entidades e órgãos da comunidade, por meio de palestras, exposições, visitas e outros eventos;
 - sensibilização de pais de alunos (deficientes e não

deficientes) para um papel mais ativo em prol de uma escola inclusiva e de uma sociedade inclusiva.

- Preparar os alunos em habilidades assertivas:
 - Montagem de um programa educativo baseado na assertividade. Treinamento em assertividade é um outro tipo de programa que ajuda na preparação profissional das pessoas com deficiência. Algumas pessoas, por serem naturalmente introvertidas ou por terem sido inferiorizadas devido à deficiência, ou por ambos os motivos, têm dificuldade de fazer valer a própria opinião. Quando confrontadas, elas acabam cedendo à vontade ou à opinião de outras pessoas. Geralmente, elas dizem "sim" quando queriam dizer "não", ou vice-versa. No treinamento em assertividade, estas pessoas fazem exercícios que lhes permitem adquirir uma nova perspectiva em sua vida, aprendendo a expressar com naturalidade seus pensamentos, sentimentos, convicções e idéias.
- Preparar a escola, as empresas e a comunidade para a inserção profissional de alunos com deficiências múltiplas ou mais severas:
 - Montagem de um programa de emprego apoiado. O portador de deficiência é colocado na empresa primeiro para em seguida ser treinado na própria função. O emprego se chama "apoiado" ou "com apoio" porque o pretendente a esse emprego recebe apoio individualizado e contínuo pelo tempo que for necessário para que ele, devido à severidade da sua deficiência, possa obtê-lo, retê-lo e/ou obter outros empregos no futuro, se for o caso.

Os tipos de apoio variam de caso para caso: orientação, instrução no treinamento, aconselhamento, *feedbacks*, supervisão, aparelhos de assistência, transporte etc. Tais tipos de apoio podem ser prestados por várias pessoas: o treinador de trabalho, o conselheiro de reabilitação (também conhecido como conselheiro profissional), os familiares, os colegas de trabalho, a chefia, entre outros.

Um outro aspecto do emprego apoiado consiste em que ele aponta a comunidade como o lugar onde os portadores de deficiência querem e devem viver, trabalhar etc. Há portanto um deslocamento de abordagem, abandonando-se o ambiente segregado (asilos, oficinas protegidas de trabalho etc.) para a conquista definitiva do ambiente aberto, integrado, competitivo, na comunidade.

Vantagens da pessoa com deficiência

Concluindo, podemos afirmar que as pessoas com deficiência encaminhadas (apresentadas, colocadas, indicadas) por instituições especializadas (tais como: centros de reabilitação, centros de habilitação, escolas especiais, associações de pessoas deficientes, centros de vida independente) são geralmente aquelas que foram preparadas para a vida de trabalho. Isto significa que elas apresentam, além de formação profissional, as qualidades pessoais que muitas vezes faltam aos candidatos que não são deficientes, simplesmente porque estes não passam por certos programas e serviços como os acima descritos, os quais, no caso de pessoas com deficiência, podem existir tanto nas instituições especializadas e associações de pessoas deficientes como em órgãos governamentais pertinentes à questão da deficiência.

Questões para reflexão

- Como o sistema educacional do seu Estado e município tem pensado a educação para o trabalho numa perspectiva inclusiva?
- Discuta as diferenças entre os modelos integrativo e inclusivo, adotados pelas empresas com relação à absorção de pessoas portadoras de deficiência.
- Como a escola tem atuado na inclusão do aluno portador de deficiência e de que forma ela tem pensado a transição deste aluno para o mundo do trabalho?

Bibliografia

- AIDAR, Fábio Luiz Marinho. Parecer nº 17/97 - CNE/CEB, de 3.12.97: "Diretrizes operacionais para educação profissional em nível nacional". In Ministério da Educação e do Desporto - MEC/SEMT. Educação profissional: legislação básica. 2ª ed. Brasília, 1998.
- BATISTA, Cristina et ai. *Educação profissional e colocação no trabalho: uma nova proposta de trabalho junto à pessoa portadora de deficiência*. Brasília, Federação Nacional das APAEs, 1997.
- DEMO, Pedro. "Educação profissional: desafio da competência para trabalhar". In FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador. *Educação profissional: o debate da(s) competência(s)*, 1997.
- BRASIL, Lei n.º 9.394, de 20/12/96, "Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional". In *Diário Oficial da União*, Ano CXXXIV, n.º 248, de 23/12/96.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro, WVA, 1997.
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. [Adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994]. Genebra, Unesco, 1994.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- AINSCOW, M. "Educação para todos: torná-la uma realidade". In *Caminhos para escolas inclusivas*. Lisboa, Ministério da Educação, 1997.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia y aparatos ideológicos dei estado. Escritos*. Barcelona, Editorial Laia, 1975.
- ARAÚJO, L. A. D. *A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência*. 2ª ed. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, 1997.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro, Campus, 1992, Trad. Carlos Nelson Coutinho.
- BRASIL. Constituição Federal (1988). Rio de Janeiro, FAE, 1989.
- CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo, Cia. das Letras, 1997.
- DELORS, J. "Educar para o futuro". In *Correio da Unesco*, junho, 1996.
- DORÉ, R; WAGNER, S. & BRUNET, P. *Réussir l'integration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montreal, Logiques, 1996.
- EDLER CARVALHO, R "Falando da integração da pessoa deficiente". In *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo, Memnon, 1997.
- GOFFREDO, Vera Lúcia Flor S. et ai. *Caderno de estudo - Educação Especial*. Rio de Janeiro, Fesp-RJ, 1997.
- KUNDERA, M. *A insustentável leveza do ser*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.
- LEWIN, K. *Teoria de campo em ciência social*. São Paulo, Biblioteca Pioneira em Ciência Social, 1965.
- MANTOAN, Maria Teresa E. *Ser ou estar: eis a questão. Explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro, WVA, 1997.
- MAZZOTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil. História e políticas públicas*. São Paulo, Cortez, 1996.

- Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, - MEC, 1996.
- _____. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 1997.
- Ministério da Justiça / Secretaria dos Direitos da Cidadania / Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde. Normas e recomendações internacionais sobre deficiências. Brasília, 1997.
- _____. Programa nacional de direitos humanos. Brasília, Presidência da República, 1996.
- _____. Programa de ação mundial para as pessoas com deficiência. Brasília, 1997.
- _____. Normas internacionais sobre a reabilitação profissional e emprego de pessoas portadoras de deficiência. Brasília, 1997.
- _____. Os direitos das pessoas portadoras de deficiência. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, 1996.
- Ministério da Previdência e Assistência Social / Secretaria de Assistência Social / Instituto de Estudos Especiais, PUC-SP. Uma nova concepção de proteção social às pessoas portadoras de deficiência. São Paulo, IEE / PUC-SP. Brasília, SAS / MPAS, 1998.
- Ministério da Saúde / Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional - Planfor. Atenção à pessoa portadora de deficiência no Sistema Único de Saúde. Brasília, Ministério da Saúde, 1995.
- Ministério do Trabalho / Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional - Planfor. Plano nacional de educação profissional. Termos de referência dos programas de educação profissional. Brasília, Ministério do Trabalho, 1996.
- MONEREO, C. *Un analisis crítico de hs conceptos vinculados a la integración escolar*. Espanha, Siglo Cero, 1985.
- NOVAES, M. H. Palestra proferida na PUC-PE. Recife, fev. 1998.
- REGO, Teresa Cristina. *Vigotsky - Aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico*. São Paulo, Scipione, 1995.
- SÁNCHEZ, P. A. & ROMEU, N. I. "Procesos de enseñanza-aprendizaje". In *Didáctica y organización de Ia Educación Especial*. Malaga, Aljibe, 1996.

- SASSAKI, Romeu Kasumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro, WVA, 1997.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo, Cortez, 1986.
- SKLIAR, C. (org.). *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre, Meiação, 1997.
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura / Ministério da Educação e Ciência da Espanha / Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, 1994.
- _____. *Examen de la situación actual de la educación especial*. Paris, s.d.
- WERNECK, Cláudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

Outros títulos da Série de Estudos / Educação a Distância
publicados pela Secretaria de Educação a Distância / MEC

TV da Escola

*América Latina - Perspectivas da educação a
distância,*

TV e Informática na Educação

Educação do olhar, volumes 1 e 2

*Construindo a Escola Cidadã
Projeto político-pedagógico*

Reflexões sobre a educação no próximo

*2 anos da TV Escola,
Seminário internacional, 1998*

Ensino fundamental, volumes 1 e 2

