



**Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Coordenação dos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu***

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO *EM E PARA OS*
DIREITOS HUMANOS, NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE
CULTURAL- EEDH**

**OS DESAFIOS DO PROFESSOR DIANTE DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA CLASSE 511 DE
SAMAMBAIA – DISTRITO FEDERAL**

FABÍOLA SANTOS DA SILVA FIGUEIREDO

BRASÍLIA

2015



**Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Coordenação dos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu***

FABÍOLA SANTOS DA SILVA FIGUEIREDO

**O DESAFIO DO PROFESSOR DIANTE DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA CLASSE 511 DE
SAMAMBAIA- DISTRITO FEDERAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Especialização em e para os Direitos Humanos
no Contexto da Diversidade Cultural da Universidade de
Brasília, como requisito parcial para a conclusão e obtenção
de título de Especialista.

Orientadora: Nair Heloisa Bicalho de Sousa

BRASÍLIA

2015

OS DESAFIOS DO PROFESSOR DIANTE DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA CLASSE 511 DE
SAMAMABAIA- DISTRITO FEDERAL

BANCA EXAMINADORA

Nair Heloisa Bicalho de Sousa - orientadora

Táisa Resende Sousa - avaliadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me capacita cada dia. Meus sinceros agradecimentos também a minha família: minha mãe Verônica que sempre me encorajou, meu esposo Fabricio que sempre me apoiou. À minha orientadora Nair Bicalho, que com suas sábias palavras me mantiveram no foco e não me deixaram desistir. Enfim, a todas as pessoas que contribuíram para que pudesse concluir este trabalho.

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa é conhecer a perspectiva dos professores a respeito da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (ANEES) da Escola Classe 511 de Samambaia – DF, tendo em vista as experiências e os problemas vivenciados em sala de aula, assim como as sugestões apresentadas para o aperfeiçoamento do processo da aprendizagem dos mesmos. A ação interventiva junto à comunidade escolar da Escola Classe 511 de Samambaia – DF foi a realização de uma oficina pedagógica com seis docentes, que permitiu aos professores refletir sobre suas experiências e práticas e buscar juntos soluções para os problemas vivenciados no cotidiano escolar. Os resultados obtidos indicam que os professores experimentam certo medo e apreensão de início, devido à falta de formação; os principais problemas apontados estão voltados para a falta de recursos e de infraestrutura da escola (banheiros adaptados, acessibilidade e estrutura didática apropriada entre outros), e as sugestões apresentadas para o aprimoramento da prática pedagógica com os ANEEs inclui a revisão das práticas docentes, a utilização de jogos e brincadeiras e a busca de novos materiais. Além disso, os professores propuseram a união de esforços dos atores da comunidade escolar (pais, docentes e gestores) de modo a efetivar o processo de inclusão dos ANEEs.

Palavras-chave:

1. Professores da rede pública do DF.
2. Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.
3. Educação Inclusiva.

SUMÁRIO

Introdução	07
Justificativa	07
Objetivos da pesquisa	08
Metodologia da pesquisa	09
Fundamentação teórica	10
Proposta de intervenção	15
Resultados da oficina	16
Considerações finais	21
Referências	23
Anexo 1	24

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema está vinculado à minha prática docente com alunos que possuem necessidades educacionais especiais (ANEEs). A minha experiência na rede pública de ensino do DF apontou como relevante a questão dos desafios enfrentados pelos professores no cotidiano de trabalho com os ANEEs.

A Constituição brasileira de 1988 garante que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e um dos seus princípios a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

A inclusão social tem suas raízes fixadas em leis que regem nosso país, mas é um processo que avança lentamente, tendo em vista as limitações institucionais e as características da sociedade brasileira. Mas será que na prática da escola a inclusão acontece? Quais são as dificuldades encontradas pelo professor, no cotidiano da sua prática? Como se dá a aprendizagem? Como são avaliados os alunos com necessidades especiais?

Sendo assim, torna-se de suma importância conhecer a rotina de um aluno com necessidades educacionais especiais, que foi incluído em uma classe regular. A ideia principal é que esse projeto sirva como material de apoio aos professores que buscam respostas para o processo da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Novas leis são criadas e adaptadas a cada ano buscando garantir a eficiência na inclusão, como ressaltando que incluir não é apenas colocar junto, e que a escola para todos saia das normas e dos papéis e venha efetivamente para a prática dos professores de classes regulares das instituições públicas de ensino do Distrito Federal.

JUSTIFICATIVA

Ter profissionais nas classes regulares das escolas públicas que conheçam diferentes estratégias para atender os alunos com necessidades educacionais especiais, torna-se um ponto central desta pesquisa mostra-se de suma importância, pois a inclusão não consiste apenas em colocar juntos alunos com necessidades educacionais especiais e os demais alunos, sem nenhuma preocupação com o crescimento e a educação de ambos. Assim, na inclusão,

não será o aluno que deverá se moldar para se adaptar à classe e ao professor, mas o professor que consciente da sua função, coloca-se à disposição de seus educandos, para que mesmos os alunos com necessidades educacionais especiais alcancem os objetivos propostos no currículo para uma classe regular.

A pesquisa mostra que é grande o desafio dos professores para garantir a inclusão e uma educação de qualidade aos ANEEs dentro da rede pública do DF. Para alcançar este objetivo, é preciso investir na formação continuada dos docentes e estes precisam garantir não se afastar da solidariedade e do espírito de equipe, pois, para se construir uma escola inclusiva é necessário o respeito e a colaboração de todos.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Objetivo geral

. Conhecer o desafio dos professores sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares da Escola Classe 511 de Samambaia- DF.

Objetivos Específicos

. Elaborar um pequeno histórico da educação especial no Brasil na perspectiva da inclusão e dos principais aspectos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

. Definir a categoria de aluno com necessidades educacionais especiais - ANEEs.

. Descrever a vivência cotidiana de uma aluna com necessidades educacionais especiais.

Realizar uma oficina com os professores da Escola Classe 511 de Samambaia – DF, tendo em vista levantar as experiências e os problemas vivenciados em sala de aula com os alunos que possuem necessidades educacionais especiais, e oferecer subsídios para o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos docentes.

METODOLOGIA DE PESQUISA

A busca do conhecimento leva a novas descobertas. Aqui serão apresentados os caminhos adotados para alcançar esses novos achados, que nesse projeto em questão se traduz em conhecer o desafio da inclusão para um professor de aluno com necessidades educacionais em classes regulares na Escola Classe 511 de Samambaia-DF. Nesse entendimento, busca-se uma abordagem qualitativa (MINAYO, 1993) uma vez que não há a preocupação em medir ou enumerar, mas sim vivenciar o cotidiano da inclusão na prática do professor.

Neste sentido, trata-se de uma pesquisa qualitativa que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1993, p. 21-22).

Participarei dessa pesquisa como professora regente de classe regular que tem aluna com necessidades educacionais especiais.

Os instrumentos de coleta de dados serão a observação participante (LAKATOS e MARCONI, 1999) e uma oficina com os professores da Escola Classe 511 de Samambaia-DF.

Para a realização da oficina pedagógica, primeiramente, foi feita uma análise da demanda dos alunos com necessidades educacionais especiais - ANEEs.

Em seguida, foi investigado detalhadamente o projeto político - pedagógico que prevê para a educação inclusiva, o total dos alunos que serão atendidos na escola.

Professores regentes de classe com alunos com necessidades educacionais especiais fizeram breves relatos sobre a experiência cotidiana com seus ANEEs. Após foi feita uma reflexão sobre os casos, entraves e problemas compartilhados nas discussões com a intenção de apresentar novos subsídios para o trabalho de aperfeiçoamento da aprendizagem dos ANEEs.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Breve retrospectiva histórica sobre a educação especial no Brasil

Este tópico da monografia será baseado no estudo da professora Enicéia Gonçalves Mendes da Universidade Federal de São Carlos sobre “Breve histórico da educação especial no Brasil”, publicado na Revista Educación y Pedagogia vol. 22, número 57, mayo-agosto de 2010 da Facultad de Educación da Universidad de Antioquia.

No Brasil a educação especial tem início de forma isolada e percursora no século XIX, porém longe do cenário educacional. A tendência da época era a educação de deficientes em hospitais ou residências, esse fato fica claro com a criação do Hospital Juliano Moreira na Bahia em 1874. Nesta época duas modalidades de tratamento eram utilizadas: a médico pedagógica e a psicopedagógica ((JANUZZI, 1992 apud MENDES, 2010)).

Para o autor a falta de serviços e a falta de atenção dos poderes públicos caracterizou o período do Estado Novo. Na década de 1940 foram constituídos a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e o Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS). De 1950 a 1950 surgiram às escolas especiais privadas filantrópicas para portadores de deficiência intelectual ((JANUZZI, 1992 apud MENDES, 2010, p. 98-99)).

Em 1970 ocorre uma ampliação do acesso à escola para a população em geral e da implantação das classes especiais nas escolas regulares, a maior parte nos estados e de caráter privado. A Lei 5 692 de 11/8/71 definiu a clientela da educação especial (Art. 9º. - estudantes com deficiências físicas ou mentais e os superdotados). A educação especial passou a ser um tópico relevante no I Plano Setorial de Educação e Cultura de 1972-1974. Em 1977 foi criado pelo governo federal o Ministério da Previdência e Assistência Social, que elaborou diretrizes para o atendimento a “excepcionais” (ações médico-psico-sociais e educação especial).

Para Mendes (2004) O começo da institucionalização da educação especial no Brasil coincide com o apogeu da “normalização” no cenário mundial, e ai por cerca de trinta anos partia-se do principio da “integração escolar”, mas somente nos anos 1990 aparece o discurso de “educação inclusiva”. Segundo Mendes (2010, p. 99), “os historiadores fixam na década de setenta a institucionalização da educação especial devido ao aumento no número de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, do financiamento e do envolvimento das instancias públicas na questão.”.

Com a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e a LDBEN- Lei 9394/96 (Brasil, 1996) a ideia de educação para todos é disseminada no país, e o atendimento passa a ser preferencialmente na rede regular de ensino. Não se trata de uma obrigatoriedade, mas ampara a possibilidade para que ela aconteça na escola regular.

As escolas especiais e classes eram constituídas com base no princípio da segregação educacional, legitimando a exclusão e a discriminação social que tornava a educação especial um mecanismo de seletividade social, sem que o país criasse um sistema de serviços que possibilitassem diferentes oportunidades de colocação para alunos com deficiências (MENDES, 2010, P.104).

Nos anos 1990, as políticas neoliberais contrastavam com as determinações da Constituição Federal de 1988 (equidade, qualidade de ensino e universalização do acesso à educação) e as agências multilaterais faziam pressão para que o Brasil incorporasse as políticas de universalização da educação e de educação inclusiva. Isto resultou na incorporação da educação inclusiva na Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Para Mendes (2006) é necessário explanar as principais diretrizes das políticas inclusivas no Brasil atual e analisar suas implicações, para melhor compreender algumas propostas que têm caracterizado o movimento de inserção das pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento nas escolas brasileiras.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Este documento elaborado por um Grupo de Trabalho Especial do Ministério da Educação em 2008 define a educação inclusiva como

Um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (...) e assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. (PNEE, 2008, p. 5).

Com orientação fundada nos direitos humanos, este conceito leva à elaboração de objetivos fundamentais, os quais estabelecem a inclusão escolar de alunos com transtornos globais do desenvolvimento, deficiência e altas habilidades/superdotação, exigindo do sistema de ensino a transversalidade da educação especial, o acesso ao ensino regular garantindo

aprendizagem em níveis mais elevados de ensino, a formação de professores e demais profissionais, atendimento educacional especializado, diferentes modalidades de acessibilidade, intersetorialidade das políticas públicas e participação da família e da comunidade.

Pautada na Declaração de Salamanca (1994), esta política defende o princípio das escolas de ensino regular se tornar responsáveis por todos os alunos. As diretrizes desta política definem a educação especial como:

Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto à utilização nas turmas comuns do ensino regular (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 2008, p.16).

Este documento estabelece também normas para a educação infantil, a educação básica, a educação de jovens e adultos e a educação profissional. Além disso, prevê as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras, guia de intérprete e monitor ou cuidador de alunos com necessidades de ajuda para o exercício de atividades de locomoção, alimentação e higiene no cotidiano escolar.

O conceito de Necessidade Educacional Específica

Todos são diferentes, e a diversidade faz parte da construção histórica e cultural da sociedade. Na escola também não é distinto. Alunos chegam às escolas com suas diferenças e deficiências, mas se todos são diferentes quem são aqueles que devem ser atendidos pela educação especial?

Porém, antes de entrar no campo da educação especial, é preciso definir o que é um aluno com necessidades educacionais especiais. Segundo Moreira (2008), trata-se de um aluno que devido à sua deficiência ou imperfeição física ou psicológica, não consegue atingir do mesmo modo que os outros alunos, o ensino baseado no currículo em vigor.

Segundo o livro *Desafios da Educação Especial* da Secretária de Educação Especial – SEESP/MEC 1994, o aluno com necessidades educacionais especiais aquele que por mostrar maiores dificuldades que os outros alunos, no que corresponde ao campo das aprendizagens

curriculares adequado à sua idade, necessitam para superar ou minimizar suas dificuldades, de adaptações para o acesso físico e /ou curriculares.

É importante destacar que qualquer pessoa pode ter necessidades educacionais especiais e isso não é sinônimo de ter deficiência física ou intelectual. “Qualquer um de nós, numa dada altura da nossa vida podemos necessitar de um apoio suplementar para ultrapassar determinadas barreiras que nos apresentam na aprendizagem.” (MOREIRA, 2008, p.19).

Segundo o Council of Exceptional Children (CEC) no I Congresso Mundial sobre o Futuro da Educação Especial, a definição de “criança deficiente” foi formulada conforme segue abaixo:

A criança deficiente é a criança que se desvia da média ou da criança normal em: características mentais, aptidões sensoriais, características neuromusculares e corporais, comportamento emocional e social, aptidões de comunicação e múltiplas deficiências, até o ponto de justificar e requerer a modificação das práticas educacionais ou a criação de serviços de educação especial, no sentido de desenvolver ao máximo as suas capacidades.

Moreira (2008) ainda frisa que é importante distinguir a deficiência da dificuldade de aprendizagem. Neste último, a criança com dificuldade de aprendizagem não é deficiente, pois apresenta condições de média inteligência, física, motor e emocional adequadas.

As crianças superdotadas ou com altas habilidades também têm necessidades educacionais especiais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9 394 de 20 de dezembro de 1996, traz a educação especial como modalidade de educação escolar oferecida para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme normatizado no artigo 58:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Legislação nacional de apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais

A Constituição brasileira de 1988 garante que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e ainda é um dos seus princípios a igualdade de condições para o

acesso e permanência na escola. A inclusão social tem suas raízes fixadas em leis que regem nosso país, mas é um processo que avança lentamente, tendo em vista as dificuldades institucionais e as características da sociedade brasileira. O projeto de Lei 8014/2010, PL aprovado na Câmara dos Deputados e remetido ao Senado Federal desde 25/04/2014, acrescenta ao parágrafo 58 da Lei 9.394 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB), a função específica para o ensino especial de um cuidador capaz de acompanhar os alunos com necessidades educacionais especiais, conforme segue abaixo:

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º O art. 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passa a vigorar acrescido do seguinte § 2º, renumerando-se os demais parágrafos:

§ 2º Quando necessário para promover o atendimento educacional na escola regular, e em função das necessidades específicas do aluno, serão assegurado ao educando portador de necessidades especiais a presença de cuidador no estabelecimento de ensino, para atendimento das suas necessidades pessoais.

Art. 2º Esta Lei entra em vigência na data de sua publicação.

Mas será que na prática da escola a inclusão acontece? Quais são as dificuldades encontradas pelo professor, no cotidiano da sua prática? Sendo assim, torna-se de suma importância conhecer a rotina de um aluno com necessidades educacionais especiais, que foi incluído em uma classe regular.

Vivência cotidiana de uma aluna com necessidades educacionais especiais

Relato em tópicos da experiência cotidiana da ANEE:

1. A aluna com necessidades educacionais especiais, Maria, (nome fictício) tem 17 anos, e cursa o 5º ano do ensino fundamental. Apresenta diagnóstico de Deficiência Intelectual (D. I.), e embora tenha 17 anos de idade, a mesma, veste-se e age como se fosse ainda uma criança de poucos anos de idade. Gosta de princesas e bonecas. Rotineiramente, chega à sala

de aula atrasada alguns minutos. Por seu gosto sempre escolheria o mesmo lugar para sentar, uma carteira ao fundo da sala e apoiada na parede.

2. Durante a aula não conversa e nem se aproxima dos demais alunos da sala. Apresenta uma timidez excessiva, até mesmo com a professora. Não olha nos olhos e não dialoga, mesmo nos momentos de atendimento individualizado. No intervalo não se relaciona e nem se envolve nas típicas brincadeiras dos demais alunos. Mas mesmo assim, é carinhosa com a professora e sempre, a seu modo, produz cartas com desenhos de princesas.

3. O principal problema enfrentado no cotidiano da sala de aula por Maria é a aprendizagem. Nos momentos de atendimento individualizado ela não responde e não participa se mantendo calada e apática aos ensinamentos. O que se percebe é que a presença da professora a intimida e ela acaba produzindo mais sozinha do que com o auxílio da educadora.

4. As alternativas encontradas para tentar amenizar os problemas do cotidiano da sala de aula, foram principalmente o diálogo, atividades em grupo e fazê-la sair da sua zona de conforto. A educadora propôs uma tutoria onde todos os alunos formariam duplas e se ajudariam. Trabalhos em grupos foram solicitados, mesmo extraclasse, assim os alunos se relacionam mesmo fora da escola. Nos momentos de atendimentos individualizados Maria era estimulada a dizer as suas dificuldades e dúvidas. E tornou-se regra para a turma não sentar dois dias seguidos no mesmo lugar. A partir dessas condutas observou-se uma melhora em seu relacionamento com os demais alunos, e a sua aprendizagem caminha com as dificuldades esperadas para suas limitações.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Diante da política educacional de escola para todos. O cenário nas escolas públicas do DF modificou-se. Os ANEEs hoje estão cada vez mais presentes nas salas de aula das escolas regulares, e os professores ao se depararem com essa “nova” característica da educação nem sempre se sentem preparados ou mesmo sabem como agir.

Este trabalho inclui uma proposta de realização de uma oficina com seis docentes do sexo feminino da Escola Classe 511 de Samambaia/DF, tendo em vista conhecer, debater e propor alternativas às dificuldades encontradas nas experiências docentes de convivência cotidiana com os ANEEs.

A oficina foi desenvolvida em três momentos distintos:

1º. Momento: Relato das experiências dos professores com os ANEEs na sala de aula.

2º. Momento: Levantamento das dificuldades encontradas na experiência cotidiana com os ANEEs na sala de aula.

3º. Momento: Sugestões para o aprimoramento da aprendizagem dos ANEEs na sala de aula.

RESULTADOS DA OFICINA

Como proposta de intervenção foi realizada uma oficina pedagógica com a participação de seis professoras, com diferentes anos de experiência como regente, que em algum momento das suas carreiras foram lecionaram em classes que tem ao menos um ANEE. Elas relataram suas experiências, e frisaram as principais dificuldades encontradas frente a essa nova realidade e juntas procuraram soluções e alternativas para os problemas relatados.

1. Relato das experiências dos professores com os ANEEs

Professora 1:

“Bem a minha experiência com aluno especial foi como estar à frente de um novo desafio, e sendo assim o novo sempre nos coloca numa reação de medo. Na primeira vez que escolhi uma turma com aluno especial fiquei bastante apreensiva, ainda mais que não tinha formação. Mas meu aluno não era difícil. Era um D.I (Deficiente Intelectual) e sua maior dificuldade era mesmo a aprendizagem. E hoje após alguns anos trabalhando com alunos especiais, vejo que sua maior dificuldade é realmente aprendizagem. Acredito muito na inclusão, mas ela deve ser mais bem planejada. Nossa escola mesmo oferece pouca estrutura e recursos a esses alunos.”

Professora 2:

“Até já fiz alguns cursos na área de educação especial, mas na prática, quando entramos em sala e nos deparamos com aqueles alunos com tantas dificuldades são mesmo capazes de aprender, então posso dizer que a primeiro momento duvidei. Mas é muito gratificante ver que seu trabalho não foi em vão e poder ver seus alunos crescendo e aprendendo.”

Professora 3:

“A minha experiência é a melhor possível, eu acredito na inclusão e como educador, sei da importância do meu papel nesse processo. Dos ANEEs que peguei pude observar um real avanço nas suas aprendizagens, o que prova que a inclusão é sim uma boa ideia, o que falta é um pouco mais de atenção e investimento.”

Professora 4:

“Como alguém já disse aqui a minha primeira experiência com a inclusão de ANEE foi desafiadora, o que serviu para mim com uma alavanca para buscar conhecer mais sobre o assunto. Dependendo da deficiência do aluno é um trabalho difícil sim, que exige muito do professor, e olha não foi na faculdade que aprendi não, foi aqui na prática, vivendo e passando por isso junto com os alunos.”

Professora 5:

“Eu tento fazer o meu trabalho da melhor maneira, mas sempre me apego muito aos meus alunos. O V. (ANEE deficiente físico, cadeirante) mesmo é um aluno muito querido por mim e por toda turma. No início do ano não tínhamos monitor, nem rampas de acesso, nem nada que uma escola inclusiva precisa ter o que dificultava sua frequência à escola. Mas quando ele vinha pelo carinho que tinha, fazia além da minha função, como leva-lo ao banheiro, acompanha-lo no recreio, mesmo sabendo que esse não era o meu papel.”

Professora 6:

“Como turma inclusiva é uma escolha, escolho aquela que acredito “dar conta” nunca peguei alunos tão comprometidos seja fisicamente ou mentalmente. Sendo assim as minhas experiências são tranquilas. Trato meus alunos da mesma maneira sendo ele especial ou não.”

De acordo com as professoras, a experiência da classe com ANEEs é um novo desafio, que muitas vezes causa medo e apreensão tendo em vista a falta de formação dos professores para esta função. Houve relato de professora que admitiu fazer além de sua atribuição, levando o aluno ao banheiro e ao recreio, na verdade função do monitor.

O ponto central dos depoimentos das docentes foi a questão da aprendizagem, que para elas deve ser bem planejada porque é a maior dificuldade identificada por elas, sendo relatado o aprendizado na prática com eles, sendo considerado “muito gratificante ver os

alunos crescendo e aprendendo”. Uma professora que já tinha experiência de muitos anos com alunos ANEEs apontou ter conseguido “um real avanço nas suas aprendizagens”.

2. Levantamento das dificuldades encontradas na experiência cotidiana com os ANEEs

Professora 1:

“Bem o que eu acho mais problemático é colocar alunos, sem estrutura e recurso numa escola regular, somente pra dizer que está cumprindo a lei e a inclusão está acontecendo. Até dois meses atrás nossa escola não tinha nem rampas de acesso”.

Professora 2:

“Uma das minhas maiores dificuldades é de não me frustrar quando o aluno não evolui como os outros, mesmo sabendo que não devemos comparar, é difícil não comparar. Ai eu me pergunto: será que foi culpa minha? A minha maior dificuldade é fazer com que meu aluno não seja apenas mais um. Ou ainda que invés da inclusão eu faça o oposto.”

Professora 3:

“Acho que a dificuldade está em repensar a sua prática, para encontrar novos métodos e material para que a aprendizagem aconteça de forma efetiva”.

Professora 4:

“São tantas as dificuldades, podia aqui colocar um monte. Falta de recursos, falta de formação para os professores, falta de apoio para as famílias, sem falar nessa redução de alunos por turma que emperra o trabalho. Colocam um aluno especial, um com problema de comportamento e com problema de aprendizagem. Não tem professor que consiga.”

Professora 5:

“Vejo como dificuldade a falta de cuidado da Secretaria (SEE- DF) mesmo. Nossa quase chegou ao meio do ano letivo sem monitor, nem banheiro adaptados nós tínhamos. Falta de zelo mesmo, cadê os recursos, cadê o investimento? A inclusão não vai acontecer só com boa vontade.”

Professora 6:

“Meu maior desafio, por consequência minha maior dificuldade é a aprendizagem dos meus alunos, pensar atividades diferentes para que a mesma turma aprenda o mesmo conteúdo.”

Para os professores, vários são os problemas enfrentados na experiência em sala de aula com os ANEES: falta de recursos, de formação dos professores, de apoio às famílias e de cuidado da SEEDF com as medidas concretas necessárias para garantir a inclusão no cotidiano da escola (banheiros adaptados, acessibilidade, estrutura didática e investimentos diversos).

Um ponto importante foi a questão de “repensar a prática para encontrar novos métodos e materiais para que a aprendizagem aconteça de forma efetiva”.

3. Sugestões para o aprimoramento da aprendizagem dos ANEES

Diante das problemáticas apresentadas e vivenciadas pelos professores participantes da oficina, surgiram-se as seguintes propostas para suavizar as dificuldades dos professores regentes de classes com ANEES.

Professora 1:

“Esclarecer a comunidade sobre a inclusão, que se trata de uma lei e que deve ser cumprida em todos os aspectos, não somente no aspecto de garantir uma vaga em classe regular. Comunidade esclarecida pode correr atrás de seus direitos.”

Professora 2,

“Com relação à aprendizagem acho que o professor tem que rever a sua prática mesmo. Não adianta ensinar um ANEE da mesma forma que os demais. O aluno especial precisa de um apoio maior no concreto. Assim é importante o uso de jogos, brincadeiras e de uso de material didático que seja significativo.”

Professora 3:

“Acho que a formação continuada também é de suma importância no processo de inclusão, não dá para ficar só improvisando, é preciso saber o que está fazendo.”

Professora 4:

“Acredito que todo mundo aprende numa sala assim. O educador deve sempre estimular uma boa convivência para que não sobre espaço para discriminação. No quesito aprendizagem acho que a busca por novos materiais, uma atenção diferenciada já irão enriquecer bastante esse processo.”

Professora 5:

“... professor precisa rever sua prática, principalmente porque cabe a ele ensinar. Mas não só o professor precisa sair da sua zona de conforto, pais, gestores, governantes, todos precisam perceber que a inclusão não tarefa apenas do professor. A escola para todos vai nascer de uma construção de todos.”

Professora 6:

“Dar atenção especial, saber quais são suas potencialidades e dificuldades e a partir delas elaborar seus planos de aula. Como nem todos aprendem da mesma forma buscar os recursos didáticos ideais para cada aluno.”

Segundo os depoimentos dos docentes, a questão da revisão da prática didático-pedagógica foi o ponto central das sugestões apresentadas. Neste sentido, foi apresentada como ideias importantes a utilização de jogos, brincadeiras e uso de material didático pertinente para ANEEs. Conforme relataram “a aprendizagem deve ser a busca de novos materiais e uma atenção diferenciada de forma a enriquecer este processo”.

Reconhecem a importância da formação continuada dos professores, pois, este processo educativo é um momento onde “todo mundo aprende” e “o educador deve estimular a boa convivência para que não sobre espaço para a discriminação”.

Finalmente, foi lembrada a importância de esclarecer a comunidade escolar a respeito da necessidade de cumprimento da lei da inclusão, em especial os pais de ANEEs. A ideia que se destacou foi a de que “pais, gestores e governantes” são responsáveis para a realização da “escola para todos” a qual “vai nascer de uma construção de todos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o resultado da oficina, a vivência em sala de aula dos docentes com os ANEEs, é um verdadeiro desafio, que envolve em alguns casos medo e apreensão. A questão central dos depoimentos dos professores está voltada ao problema da aprendizagem, a qual exige melhor planejamento, pois foi a maior dificuldade apontada pela maioria.

Contudo, alguns docentes demonstraram se sentir gratificados com o aprendizado crescente de vários alunos, e outro apontou a necessidade do professor não se sentir frustrado quando não consegue resultado positivo nesta área.

Quanto aos problemas arrolados, cabe destacar a ausência de formação docente, a falta de recursos, de infraestrutura da escola (banheiros adaptados, investimentos efetivos, acessibilidade e estrutura didática apropriada, entre outros). O ponto relevante foi a necessidade de repensar a prática docente de modo a descobrir novos materiais e métodos de aprendizagem que possam garantir um resultado favorável aos ANEEs.

Como ponto central da oficina, as sugestões apresentadas para o aprimoramento da aprendizagem com os ANEEs foram a questão da revisão da prática didático-pedagógica, incluindo jogos e brincadeiras, além da busca de novos materiais.

A experiência foi retratada como um processo em que todos os atores envolvidos (docentes, alunos regulares e ANEEs) têm a oportunidade de um grande aprendizado enriquecedor para todos eles.

A formação continuada dos docentes e a parceria de pais, gestores e governantes é fundamental para garantir a proposta da escola para todos. Neste sentido, o sucesso da aprendizagem dos ANEEs nas escolas regulares está vinculado ao compromisso que cada um dos atores pode oferecer a este processo.

Cabe lembrar também que o sucesso da inclusão dos ANEEs depende também do apoio de recursos humanos (monitores) para viabilizar as necessidades de higienização, alimentação e locomoção desses estudantes. É perceptível que quando há a presença de monitor para os ANEEs, algumas barreiras são eliminadas no ambiente escolar, pois, com o apoio deste profissional há a possibilidade de participação dos estudantes em um universo mais amplo de atividades escolares, possibilitando-lhes aprender de maneira mais eficaz possível.

A parceria de professores e monitores no cotidiano escolar combinada à revisão da prática didático - pedagógica e da superação das ausências estruturais (formação docente,

acessibilidade, recursos financeiros , materiais e humanos) deverão resultar em um processo de inclusão efetiva dos ANEEs nas unidades de ensino da SEEDF.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Revista Inclusão, v.4, nº 1, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes Básicas para a Ação do Centro Nacional de Educação Especial*, Brasília: S.G./Cenesp, 1974.

BRASIL. Plano Nacional de ação Conjunta para a Integração da Pessoa Deficiente. Rio de Janeiro: MEC, Cenesp, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993.

BUENO, J.G.S. Educação Especial Brasileira Integração/Segregação do Aluno Diferente. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1993.

FERREIRA, J.R. A construção escolar da deficiência mental. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1989.

JANNUZZI, G. M.A. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. 2ª. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

MARCONI, Marina de A. e LAKATOS, Eva M. *Técnicas de pesquisa*. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MENDES, Enicéia G. Breve histórico da educação especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogia , vol 22, num. 57, mayo-agosto 2010.

MESQUIRA, N. Educação Especial no Brasil dos anos 1990: um esboço de política pública no contexto da reforma do Estado. ANPED, 2002.

MINAYO, Maria Cecília (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*.

MOREIRA, P. C. *Aprender com o Especial*. Brasília: Ícone Editora e Gráfica, 2008

ANEXO 1

Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA Brasília - Janeiro de 2008 2 GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Equipe da Secretaria de Educação Especial / MEC Claudia Pereira Dutra - Secretária de Educação Especial Claudia Maffini Griboski - Diretora de Políticas de Educação Especial Denise de Oliveira Alves - Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino Kátia Aparecida Marangon Barbosa - Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial Colaboradores Antônio Carlos do Nascimento Osório - Professor da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) PUC. Atua principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais, minorias sociais, educação especial e direito à educação. Cláudio Roberto Baptista - Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Doutor em Educação pela Università degli Studi di Bologna (1996). Coordenador do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE/UFRGS. Atua principalmente nos seguintes temas: educação especial, políticas de inclusão, relações entre pensamento sistêmico e educação e transtornos globais do desenvolvimento. Denise de Souza Fleith - Professora da Universidade de Brasília – UNB; Doutora em Psicologia Educacional pela University Of Connecticut (1999) e pós-doutora pela National Academy for Gifted and Talented Youth (University of Warwick) (2005). Atua principalmente nos seguintes temas: criatividade no contexto escolar, processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento de talentos e superdotação. Eduardo José Manzini - Professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP de Marília-SP; Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo – USP (1995); Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial e Editor da Revista Brasileira de Educação Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: inclusão da pessoa com deficiência, deficiência física, ajudas técnicas e tecnologia assistiva em comunicação alternativa e acessibilidade física. Maria Amélia Almeida - Professora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Doutora em

Educação Especial pelo Programa de PhD da Vanderbilt University (1987). 3 Vice-presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial; Membro do editorial das publicações Journal of International Special Education e da Revista Brasileira de Educação Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: deficiência mental, inclusão, profissionalização e Síndrome de Down. Maria Teresa Egler Mantoan - Professora da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED. Atua principalmente nos seguintes temas: direito incondicional de todos os alunos à educação, atendimento educacional especializado e deficiência mental. Rita Vieira de Figueiredo - Professora da Universidade Federal do Ceará – UFC. Doutora (Ph.D.) em Psicopedagogia pela Université Laval (1995) e pós-doutora em linguagem escrita e deficiência mental na Universidade de Barcelona (2005). Atua principalmente nos seguintes temas: educação especial, deficiência mental, linguagem escrita e inclusão escolar. Ronice Muller Quadros - Professora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do RS – PUC, com estágio na University of Connecticut (1997-1998). Coordenadora do Curso de Letras/Língua Brasileira de Sinais e membro do editorial das publicações Espaço-INES, Ponto de VistaUFSC e Sign Language & Linguistics. Soraia Napoleão Freitas - Professora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1998) – UFSM. Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPq Educação Especial: interação e inclusão social. Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores, currículo, classe hospitalar, altas habilidades/superdotação, ensino superior e educação especial.

SUMÁRIO	I	–	I	-
Apresentação.....				5
II - Marcos Históricos e Normativos.....				6
III - Diagnóstico da Educação Especial.....				11
IV - Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva				14
V - Alunos Atendidos pela Educação Especial.....				14
VI - Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva				16

I – APRESENTAÇÃO

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

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

II - MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS

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

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.

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

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

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 7 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. A Lei nº. 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir ‘tratamento especial’ para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. Em 1973, é criado no

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

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

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

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

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. 8 (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes

potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

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

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar a escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino prevista no seu artigo 2º. O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades 9 educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular,

à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

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

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

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

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

Em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de disseminar 10 os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular. Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível é implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade. O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.

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

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que: a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e

gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as 11 temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

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

No documento Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, publicado pelo Ministério da Educação, é reafirmada a visão sistêmica da educação que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial. Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 09). O Decreto nº 6.094/2007 estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

III - DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, acompanha, na educação especial, indicadores de acesso à educação básica, matrícula na rede pública, inclusão nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares e o número de municípios e de escolas com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais. A partir de 2004, com a

atualização dos conceitos e terminologias, são efetivadas mudanças no Censo Escolar, que passa a coletar dados sobre a série ou ciclo escolar dos alunos atendidos pela educação especial, possibilitando, a partir destas informações que registram a progressão escolar, criar novos indicadores acerca da qualidade da educação. 12 337.326 374.699 382.215 404.743 448.601 504.039 566.753 640.317 700.624 375.488 293.403 311.354 300.520 323.399 337.897 358.898 371.383 378.074 325.136 262.243 195.370 145.141 110.704 81.695 81.344 63.345 43.923 0 100.000 200.000 300.000 400.000 500.000 600.000 700.000 800.000 1998 1999 2000 2001 2002 2003 2004 2005 2006 T o tal d e m a tr íc u las M a tr íc u las e m E s c o las E s p e c i a l i z a d a s e C l a s s e s E s p e c i a i s M a tr íc u las e m E s c o las R e g u l a r e s / C l a s s e s C o m u n s E n t r e 1 9 9 8 e 2 0 0 6 , h o u v e c r e s c i m e n t o d e 6 4 0 % d a s m a tr íc u la s e m e s c o la s c o m u n s (i n c l u s ã o) e d e 2 8 % e m e s c o la s e c l a s s e s e s p e c i a i s . 6 0 , 0 % 6 3 , 0 % 5 4 , 8 % 5 7 , 0 % 5 3 , 3 % 5 1 , 1 % 5 3 , 2 % 5 2 , 3 % 5 4 , 5 % 4 3 , 0 % 4 0 , 0 % 3 7 , 0 % 4 6 , 7 % 4 5 , 2 % 4 8 , 9 % 4 5 , 5 % 4 6 , 8 % 4 7 , 7 % 0 , 0 % 1 0 , 0 % 2 0 , 0 % 3 0 , 0 % 4 0 , 0 % 5 0 , 0 % 6 0 , 0 % 0 % 1 9 9 9 2 0 0 0 2 0 0 1 2 0 0 2 2 0 0 3 2 0 0 4 2 0 0 5 2 0 0 6 7 0 , 1 9 9 8 P ú b l i c a s P r i v a d a s

Os dados do Censo Escolar/2006, na educação especial, registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.316 alunos incluídos em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir: Quanto à distribuição das matrículas nas esferas pública e privada, em 1998, registra-se 157.962 (46,8%) alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva, evidencia-se um crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas, que passaram de 179.364 (53,2%) em 1998, para 441.155 (63%) em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir: 13 Com relação à distribuição das matrículas por etapa e nível de ensino, em 2006: 112.988 (16%) são na educação infantil, 466.155 (66,5%) no ensino fundamental, 14.150 (2%) no ensino médio, 58.420 (8,3%) na educação de jovens e adultos, 46.949 (6,7%) na educação profissional (básico) e 1.962 (0,28%) na educação profissional (técnico).

No âmbito da educação infantil, as matrículas concentram-se nas escolas/classes especiais que registram 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns, contrariando os estudos nesta área que afirmam os benefícios da convivência e

aprendizagem entre crianças com e sem deficiência desde os primeiros anos de vida para o seu desenvolvimento.

O Censo das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na educação superior registra que, entre 2003 e 2005, o número de alunos passou de 5.078 para 11.999 alunos. Este indicador, apesar do crescimento de 136% das matrículas, reflete a exclusão educacional e social, principalmente das pessoas com deficiência, salientando a necessidade de promover a inclusão e o fortalecimento das políticas de acessibilidade nas instituições de educação superior. A evolução das ações da educação especial nos últimos anos se expressa no crescimento do número de municípios com matrículas, que em 1998 registra 2.738 municípios (49,7%) e, em 2006 alcança 4.953 municípios (89%), um crescimento de 81%.

Essa evolução também revela o aumento do número de escolas com matrícula, que em 1998 registra apenas 6.557 escolas e chega a 54.412 escolas em 2006, representando um crescimento de 730%. Destas escolas com matrícula em 2006, 2.724 são escolas especiais, 4.325 são escolas comuns com classe especial e 50.259 são escolas comuns com inclusão nas turmas de ensino regular. O indicador de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, aponta que 14% dos 6.557 estabelecimentos de ensino com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais possuíam sanitários com acessibilidade. Em 2006, das 54.412 escolas com matrículas de alunos atendidos pela educação especial, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e vias adequadas (indicador não coletado em 1998).

Em relação à formação dos professores com atuação na educação especial, em 1998, 3,2% possuíam ensino fundamental; 51% possuíam ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores que atuam na educação especial, 0,62% registraram somente ensino fundamental, 24% registraram ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% destes professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento.

IV - OBJETIVO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

V - ALUNOS ATENDIDOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial organizada de forma paralela à educação comum seria mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiência, problemas de saúde, ou qualquer inadequação com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica. O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial.

Em 1994, com a Declaração de Salamanca se estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças lingüísticas, étnicas ou culturais. O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado, a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças.

No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos. Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de

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

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

Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

VI - DIRETRIZES DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social. 17 A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

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

a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.

Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas 18 comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

VII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº 10.048, de 08 de novembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 19 BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de

outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

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

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

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

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

BRASIL. IBGE. Censo Demográfico, 2000. Disponível em: . Acesso em: 20 de jan. 2007.

BRASIL. INEP. Censo Escolar, 2006. Disponível em: . Acesso em: 20 de jan. 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006. BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.