Especialização em
Educação Inclusiva

FUNDAMENTOS E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Géssica Fabiely Fonseca

FUNDAMENTOS E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Géssica Fabiely Fonseca

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Jair Messias Bolsonaro

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Victor Godoy Veiga

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Mauro Luiz Rabelo

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
Tomás Dias Sant'Ana

INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Norte

REITOR
José Arnóbio de Araújo Filho

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E INOVAÇÃO
Avelino Aldo de Lima Neto

CAMPUS AVANÇADO NATAL - ZONA LESTE

DIRETOR-GERAL
José Roberto Oliveira dos Santos

DIRETOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIA EDUCACIONAL
Wagner de Oliveira

COMITÊ EDITORIAL DA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS – CAMPUS AVANÇADO NATAL - ZONA LESTE/IFRN

PRESIDENTE
Wagner de Oliveira

MEMBROS
José Roberto Oliveira dos Santos
Albérico Teixeira Canario de Souza
Glácio Gley Menezes de Souza
Wagner Ramos Campos

SUPLENTES
João Moreno Vilas Boas de Souza Silva
Allen Gardel Dantas de Luna
Josenildo Rufino da Costa
Leonardo dos Santos Feitoza

EQUIPE | PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO DA ESPECIALIZACAO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

COORDENADORES DA ELABORAÇÃO DO MATERIAL
Gueidson Pessoa de Lima
Wagner de Oliveira
Thiago Medeiros Barros

AUTORA
Géssica Fabiely Fonseca

REVISORA DE CONTEÚDO
Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva

REVISORES DE LINGUAGEM E ABNT
Rodrigo Luiz Silva Pessoa
Wagner Ramos Campos
Maria Valesla Rocha da Silva

DIAGRAMADOR
Rodrigo Ribeiro de Sousa Galvão

F676f

Fonseca, Géssica Fabiely.
Fundamentos e políticas da educação especial e inclusiva. / Géssica Fabiely Fonseca, — 2022.
144 f. ; 30cm.

Guia (Projeto Instrucional – Especialização em Educação Inclusiva). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2022.

ISBN: 978-65-84831-32-2

1. Educação 2. Guia 3. Educação Inclusiva 4. Pós-Graduação I. Título.

CDU: 376

Catalogação na publicação pelo Bibliotecário-Documentalista
Ezequiel da Costa Soares Neto CRB15/613
Biblioteca Sebastião Názaro do Nascimento (BSNN) – IFRN

editoraifrn
Didáticos

CONTATO
Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol.
CEP: 59015-300, Natal-RN.
Fone: (84) 4005-0763 | **E-mail:** editora@ifrn.edu.br

Prefixo editorial: 94137
Linha editorial: Material Didático
Disponível para download em: http://memoria.ifrn.edu.br

CC BY NC SA

SUMÁRIO

PALAVRAS DO PROFESSOR-AUTOR 07
PROJETO INSTRUCIONAL 10
ROTEIRO DE ESTUDO 11
MAPA CONCEITUAL 13
INTRODUÇÃO 14
REFERÊNCIAS 16
CURRÍCULO SINTÉTICO DA PROFESSORA-AUTORA 18

AULA 1 - CONHECENDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL 19
CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS 20
ANTIGUIDADE E DEFICIÊNCIA 20
ROMA CRISTÃ E A IDADE MÉDIA 21
MODERNIDADE E O NASCIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL 22
REFLEXÕES HISTÓRICAS SOBRE O DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIAS 23
A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A MÉTRICA DA INTELIGÊNCIA 27
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL 28
A EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA NO SÉCULO XX 31
QUEM FOI HELENA ANTIPOFF? 32
ATIVIDADE INTEGRADA 35
SÍNTESE DA AULA 38
LEITURAS COMPLEMENTARES 39
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 41
REFERÊNCIAS 42
GLOSSÁRIO 45

AULA 2 - SEGREGAÇÃO E INTEGRAÇÃO NO BRASIL E NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE 46
CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS 47
ATIVIDADE INTEGRADA 52

SÍNTESE DA AULA 54
LEITURAS COMPLEMENTARES 55
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 56
REFERÊNCIAS 57

AULA 3 - PRINCÍPIOS SOCIAIS, EDUCACIONAIS E POLÍTICOS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL 58
CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS 59
CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL 59
CARACTERIZAÇÃO DA DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL 62
ATIVIDADE INTEGRADA 69
SÍNTESE DA AULA 72
LEITURAS COMPLEMENTARES 73
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 74
REFERÊNCIAS 75

AULA 4 - POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR 77
CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS 78
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - PARTE 1 78
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - PARTE 2 86
ATIVIDADE INTEGRADA 92
Atividade Integrada 1 92
Atividade Integrada 2 93
SÍNTESE DA AULA 99
LEITURAS COMPLEMENTARES 100
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 101
REFERÊNCIAS 102

AULA 5 - INCLUSÃO E EXCLUSÃO - DESDOBRAMENTOS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 103
CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS 104
A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO MODALIDADE EDUCACIONAL: DIMENSÕES DA INCLUSÃO E EXCLUSÃO ESCOLAR 104
A PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO COMO ALTERNATIVA AOS PROCESSOS SOCIAIS DE EXCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA 105
O CONCEITO DE INCLUSÃO ESCOLAR 106
ATIVIDADE INTEGRADA 113
SÍNTESE DA AULA 115
LEITURAS COMPLEMENTARES 116
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 117
REFERÊNCIAS 118

AULA 6 - ESTIGMA E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM 120
CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS 121
ATIVIDADE INTEGRADA 127
SÍNTESE DA AULA 129
LEITURAS COMPLEMENTARES 130
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 131
REFERÊNCIAS 132

AULA 7 - ACESSIBILIDADE 133
CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS 134
ATIVIDADE INTEGRADA 139
SÍNTESE DA AULA 141
LEITURAS COMPLEMENTARES 142
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 143
REFERÊNCIAS 144

PALAVRA DO PROFESSOR-AUTOR

A disciplina Fundamentos e Políticas da Educação Especial e Inclusiva, que faz parte do Módulo I do Curso de Especialização em Educação Inclusiva, apresenta reflexões sobre os fundamentos históricos e pedagógicos da escolarização de pessoas com deficiência. Além de conhecer e ter acesso a um panorama histórico dos processos de exclusão e inclusão escolar, é necessário entender os caminhos para a construção de políticas educacionais e suas implicações para a educação especial, na perspectiva da inclusão.

A temática fundamentos e políticas da educação especial e inclusiva ressalta um notável desafio para vocês, enquanto cursistas, nessa viagem ao estudo dos elementos históricos e da delimitação política da educação especial, nos âmbitos nacional e internacional. Historicamente, as pesquisas na dimensão clínica e pedagógica de Jean-Marc-Gaspard Itard (1774-1838), Édouard Séguin (1812 - 1880) e Maria Montessori (1870-1952) apontam para as possibilidades educacionais dos sujeitos com deficiência (BIANCHETTI, 1995).

Em pleno século XXI, observar os desafios da escolarização e da educação especial em uma perspectiva inclusiva é um convite para o estudo e a reflexão sobre as facetas históricas e políticas implícitas nas abordagens pedagógicas e curriculares. Elas evidenciam os movimentos em defesa do princípio da inclusão escolar e suas especificidades numa instituição educativa atenta à diversidade de estilos e modos de apropriação do conhecimento utilizados por todos os alunos, com e sem deficiência. Enquanto profissionais da educação e cursistas deste módulo, estudar esses fundamentos pode contribuir para as reflexões e para a construção pedagógica de currículos abertos às demandas de variados grupos que constituem a tessitura social (BUENO, 2008; GLAT, 2004).

Esta disciplina também pode ser um importante subsídio à sua formação continuada, por suas possibilidades de suscitar reflexões sobre a educação especial e inclusiva no Brasil. Elas ressaltam as implicações dos fundamentos históricos e políticos no trabalho pedagógico direcionado aos alunos com deficiência, incidindo em debates acerca da reorganização da

escola, dos currículos e da formação de professores, a partir de uma nova visão acerca do acesso, participação e aprendizagem dos grupos historicamente marginalizados.

O debate atual acerca da inclusão escolar é polissêmico, pois abrange os diversos grupos estigmatizados, dentre eles os alunos com deficiência, transtorno do Espectro do Autismo e altas habilidades ou superdotação. Historicamente, os diferentes alunos do grupo público-alvo da educação especial foram concebidos como sujeitos da não-aprendizagem na escola. Partindo desse princípio, a concepção de inclusão escolar pode ser compreendida como a materialização da proposição política e pedagógica que propicia a escolarização dos alunos anteriormente excluídos da escola.

Esperamos contribuir com a sua formação e, principalmente, construir alternativas de reflexão pedagógica. Essas reflexões podem contribuir posteriormente para as ações dos cursistas na organização dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, nos diferentes contextos educativos.

Esse material foi planejado para potencializar leituras e reflexões. Além do conteúdo proposto, espera-se a interação dos cursistas com materiais complementares como artigos, e-books, documentários e filmes.

Pensamos a aprendizagem nessa disciplina de Fundamentos e Políticas da Educação Especial e Inclusiva a partir das palavras do cantor Raul Seixas:

> Prefiro ser essa metamorfose ambulante
> Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
> Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Portanto, você é convidado a vivenciar processos de metamorfose intelectual para a revisão e a construção de concepções e práticas pedagógicas inclusivas. O estudo de elementos históricos da educação especial e das proposições políticas podem ajudá-lo a rever essa “velha opinião formada sobre tudo”, principalmente as velhas opiniões sobre as possibilidades de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência.

PROJETO INSTRUCIONAL

O material para desenvolvimento da disciplina Fundamentos e Políticas da Educação Especial e Inclusiva foi planejado para propiciar leituras complementares em artigos, livros e e-books, além da interação com outras mídias por meio de documentários, sites e filmes. As leituras complementares têm como finalidade provocar o aprofundamento teórico. As atividades propostas no material, por sua vez, possibilitam a construção de novos saberes e a autonomia do cursista na pesquisa de novas referências que subsidiem as relações entre teorias e práticas inclusivas.

Organize seu tempo para as leituras e atividades das sete unidade:

Unidade 01 - Conhecendo a História da Educação Especial;

Unidade 02 - Segregação e integração no Brasil e no estado do Rio Grande do Norte;

Unidade 03 - Princípios sociais, educacionais e políticos acerca da Educação Especial;

Unidade 04 - Políticas públicas de Educação Especial e a inclusão escolar;

Unidade 05 - Inclusão e Exclusão: desdobramentos para as práticas pedagógicas;

Unidade 06 - Estigma e os processos de ensino e aprendizagem; e

Unidade 07 - Acessibilidade.

Nossa disciplina tem uma carga horária total de 60h.

ROTEIRO DE ESTUDO

Nas unidades 1 e 2

Conhecendo a história da educação especial e Segregação e integração no Brasil e no estado do Rio Grande do Norte, respectivamente —, você, cursista, é convidado a fazer um passeio histórico pelos fundamentos da educação especial no mundo, no Brasil e no Rio Grande do Norte. Esse passeio panorâmico na história não permite um aprofundamento nessas dimensões, mas tem como finalidade compreender as transformações e a delimitação da área de educação especial, assim como seus rebatimentos nas políticas públicas de educação.

Nas unidades 3 e 4

Princípios sociais, educacionais e políticos acerca da educação especial e Políticas públicas de educação especial e a inclusão escolar, respectivamente — propomos uma análise das propostas inclusivas em seus princípios epistemológicos e políticas públicas educacionais. Apresentamos os movimentos nacionais e internacionais que influenciaram esses princípios, na perspectiva de identificar os avanços e conquistas de pessoas com deficiência, bem como o público-alvo da educação especial, no que se refere ao acesso e participação nos sistemas educacionais. Explicitamos a dimensão política e pedagógica da educação especial no Brasil, destacando características e implicações dessa modalidade para as experiências educacionais.

Nas unidades 5 e 6

Inclusão e exclusão: desdobramentos para as práticas pedagógicas e Estigma e os processos de ensino e aprendizagem — tratamos de como a compreensão dos processos de exclusão e inclusão escolar pode contribuir para análises sobre as práticas pedagógicas direcionadas às pessoas com deficiência e o público-alvo da educação. Nessas unidades, é possível ainda analisar o conceito de estigma e suas relações com os processos de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência. O estigma pode estar associado aos processos de identificação e diferenciação nos diversos contextos sociais, podendo influenciar os processos de ensino e aprendizagem e constituir-se como barreira atitudinal, inviabilizando a construção de propostas inclusivas.

A unidade 7

Acessibilidade — apresenta concepções e as múltiplas dimensões da acessibilidade, além de suas implicações para o planejamento e prática curricular. Apresentamos reflexões sobre o currículo acessível e a centralidade da aprendizagem dos alunos com e sem deficiência, na construção do conhecimento. A educação especial e inclusiva está associada a essa dimensão do fazer pedagógico acessível.

Nas sete unidades, espera-se que você, cursista, realize todas as leituras e atividades, além de interagir com as diferentes mídias propostas, alcançando, assim, uma metamorfose de aprendizagens e concepções para a construção de práticas educacionais inclusivas

MAPA CONCEITUAL

A figura a seguir apresenta o mapa conceitual da disciplina de Fundamentos e Políticas da Educação Especial e Inclusiva. O mapa ilustra a organização das sete unidades de aula. Está organizado em 8 retângulos interligados.

Essa relação temática e a organização do estudante podem seguir a ordem proposta nas unidades, bem como a partir das interfaces dos fundamentos e diretrizes políticas da educação especial para a compreensão dos fenômenos educativos inclusivos.

INTRODUÇÃO

O estudo dos fundamentos e políticas da educação especial e inclusiva pode contribuir para as reflexões sobre o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial. O direito educacional desse grupo historicamente marginalizado dos processos se constitui prerrogativa legal, fruto de diversas lutas dos movimentos sociais das pessoas com deficiência. Citam-se como exemplos mais expressivos, no nível nacional: a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). No âmbito internacional, destacam-se a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

A dimensão da legislação e das políticas educacionais e suas premissas para direitos dessas pessoas pode implicar mudanças dos discursos da sociedade. Entretanto, é preciso transcender o nível dos discursos sobre inclusão como inserção dos discentes com deficiência nos sistemas de ensino e garantir a transversalidade da educação especial na perspectiva da aprendizagem de todos (OMOTE, 2004).

Historicamente, as pessoas com deficiência foram excluídas da sociedade e, consequentemente, não tinham acesso à escolarização. É válido ressaltar que o direito à escolarização e sua democratização são uma conquista recente para uma parcela da população mais vulnerável, e nesse grupo podemos citar os estudantes da educação especial. Posteriormente, os modelos e sistemas educacionais para esses grupos tiveram como proposta a segregação. A educação especial era um sistema educacional pautado na segregação e paralelo ao sistema educacional geral. Na perspectiva da segregação, instituições especializadas tinham como o intuito a filantropia e assistência (MENDES, 2006).

A delimitação da área da educação especial apresentou historicamente uma dupla função: a primeira, relacionada à dimensão clínica e assistencialista, enquanto as dimensões educacionais não tinham centralidade; a segunda, associada ao fenômeno de institucionalização da

diferença. Essa dupla função da educação especial, de um lado na institucionalização, e, por outro, na segregação social das pessoas com deficiência, trouxe implicações aos processos de socialização e escolarização (MAGALHÃES, 2011)

No Brasil, as primeiras iniciativas no século XIX direcionadas às pessoas com deficiência ocorrem na perspectiva da segregação em instituições especializadas.

No Brasil do século XX, a influência da Escola Nova traz implicações para a educação brasileira, no que se refere à constituição dos currículos e à organização de apoios pedagógicos especializados para os alunos com deficiência. No entanto, prevalece a perspectiva assistencialista e filantrópica, decorrente da ausência de políticas públicas nacionais para a educação de pessoas com deficiência no Brasil (JANNUZZI, 2004; MENDES, 2006). Além do viés assistencialista, as iniciativas educacionais são materializadas pela ótica da segregação e integração.

No final do século XXI, especificamente na década de 1990, os debates acerca da inclusão reverberam nas políticas nacionais e internacionais para a democratização e organização do sistema educacional.

Neste material, espera-se visualizar os diversos caminhos da educação especial na tessitura de processos de inclusão escolar, associados a novos passos no planejamento e nas práticas curriculares acessíveis direcionadas à aprendizagem de todos.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.2, n.3, p. 7-19, 1995.

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

BRASIL. **Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em:18 nov. 2019 .

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEE, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BUENO, J. G. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G.; MENDES, G.; SANTOS, R. **Deficiência e escolarização:** novas perspectivas de análise. Brasília: Junqueira & Marin, 2008.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência:** uma reflexão. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

MAGALHÃES, R. C. B. P.(Org.). **Educação Inclusiva:** escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v.11, n.33, p. 387-405, 2006.

OMOTE, S. (org.). **Inclusão:** intenção e realidade. Marília: Fundepe Publicações, 2004.

ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.** Washington: Organização das Nações Unidas, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco, 1994.

CURRÍCULO SINTÉTICO DA PROFESSORA-AUTORA

Géssica Fabiely Fonseca

Licenciada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atua na linha de pesquisa Educação e Inclusão em Contextos Educacionais no programa de Pós-graduação em Educação (PGGED) e no Mestrado Profissional de Educação Especial, ambos na UFRN. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia Educacional e Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem de Estudantes com Deficiência Intelectual, Alfabetização de Discentes com Deficiência Intelectual e Formação de Professores em uma Perspectiva Inclusiva.

AULA
1

Especialização em
Educação Inclusiva

CONHECENDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Conhecer aspectos históricos da educação especial nos diferentes momentos históricos.
- Identificar marcos históricos na modernidade e a delimitação da área de educação especial.
- Descrever os fundamentos históricos na história em geral e na história do Brasil no que se refere a pessoa com deficiência.

CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS

A história ocidental é costumeiramente dividida em Pré-História (que tem início há aproximadamente 4,4 milhões de anos e se estende até o surgimento da escrita entre os sumérios, em 4000 a.C.), Idade Antiga ou Antiguidade (de 4000 anos a.C. e segue até a queda do Império Romano do Ocidente, em 476 da Era Cristã), Idade Média (que se estende de 476 e até a tomada de Constantinopla, em 1453), Idade Moderna (com início em 1453 e término na Revolução Francesa, em 1789), e Idade Contemporânea (de 1789 até os dias atuais). Essa divisão não é um consenso entre os historiadores. Para saber mais, veja **"História científica, história contemporânea e história cotidiana".** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200002

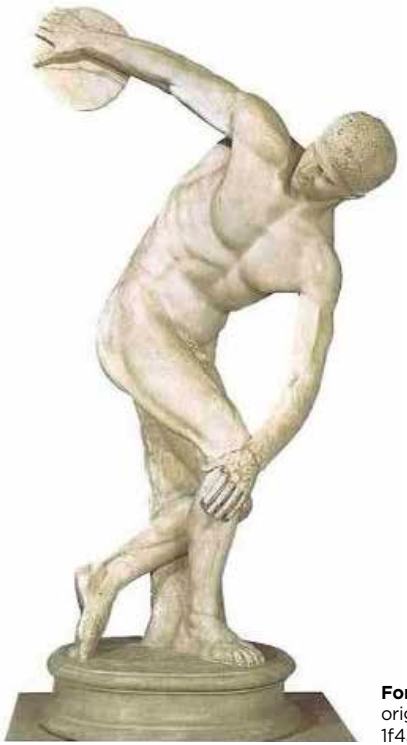
ANTIGUIDADE E DEFICIÊNCIA

Começando essa viagem no tempo, é possível ver a pessoa com deficiência sendo exterminada de grupos nômades, sob a justificativa de não se adaptar à exploração de novos espaços para garantir a sobrevivência humana.

Na Antiguidade, é importante evidenciar que civilizações como Mesopotâmia, Egito, Roma e Grécia apresentam concepções diferentes acerca do indivíduo com deficiência.

A partir de concepções míticas, as pessoas com deficiência são proibidas de participar de ritos sociais. Um exemplo dessa exclusão social é evidenciado na Torá judaica, que proíbe tais sujeitos de participar de rituais litúrgicos do judaísmo.

Na Grécia, a ideia da eliminação da criança com deficiência é defendida por filósofos como Platão e Aristóteles. Na Roma Antiga,



Fonte: https://i.pinimg.com/originals/ f3/99/6f/f3996f8d241f43c8fcee57ce8caa00b7.jpg

envolve ainda a autorização parental para abandono, exclusão e até mesmo a morte de crianças com deformidades corporais que poderiam estar associadas a condições de deficiência, por exemplo, a deficiência física.

ROMA CRISTÃ E A IDADE MÉDIA

Os ideais cristãos evidenciam o olhar místico acerca da deficiência. Relatos dos Evangelhos atribuem sua causa a ações demoníacas. O olhar direcionado a essas pessoas é de comiseração, no aguardo de uma providência divina que elimine sua deficiência e permita uma posterior inserção no convívio em sociedade.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=gI0RiVmO0Ps

Esses ideais são reforçados durante todo o período da Idade Média. As pessoas com deficiência são separadas do convívio familiar e, por vezes, utilizadas para entretenimento de famílias abastadas nas cortes ou diferentes espaços, como circos. Esses indivíduos também são julgados a partir da interpretação equivocada de textos sagrados, como a Bíblia, e denominados “endemoniados”, feiticeiros e bruxos. Por um lado, a condição de deficiência e os comportamentos diferenciados dos sujeitos são classificados a partir das diretrizes religiosas. Por outro, faz-se necessário pensar na assistência a esses sujeitos, pois, do ponto de vista religioso, o extermínio e o abandono não seriam ações virtuosas para um cristão.

Para refletir

Após a leitura quais as concepções relacionadas à deficiência na Antiguidade?

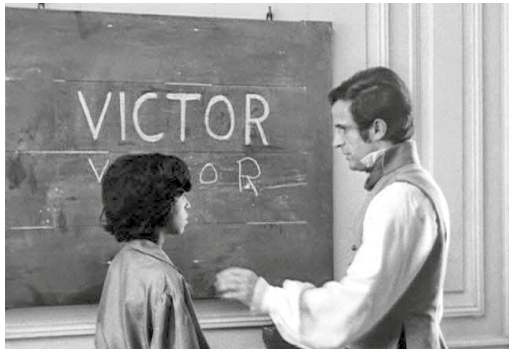
MODERNIDADE E O NASCIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Pesquisadores da área de educação especial consideram a Modernidade o momento histórico que possibilita a sistematização e os registros de iniciativas denominadas de educação especial. O primeiro registro sistematizado de uma ação pedagógica da educação especial é realizado pelo médico francês Itard, com a descrição de ações e atividades direcionadas a Victor, uma criança de aproximadamente doze anos de idade encontrada em janeiro de 1800, numa floresta no sul da França.

Quem é Victor?

O menino, encontrado na região florestal do sul do território francês de Lacaune, tem características de uma criança de aproximadamente doze anos. A comunidade científica considera-o mudo (nomenclatura utilizada na época para pessoas com dificuldades de oralização) e surdo, com base nas suas características de comunicação: grunhidos e indiferença a alguns estímulos sonoros. Recebe o nome de Victor, pois apresenta interesse sonoro pelos fonemas “o” na interação e comunicação com Itard (PIECZKOWSKI, 2016).

Victor é levado para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, criado pelo abade de l’Épée. Os registros dizem que permanece nesse local por uma década. De 1801 a 1806, o médico Jean Itard (1774-1838) escreve relatórios sobre a educação do rapaz, chamado de Menino Selvagem pelas condições de vida que enfrentou na ambiência da floresta, com restrição de contatos sociais humanos e alimentação reduzida a raízes, frutos e oleaginosas disponíveis (PIECZKOWSKI, 2016).



Fonte: http://4.bp.blogspot.com/-S2RTtm8uzm8/VPSg9jOYAJI/AAAAAAAAQMk/A5vIk0dqK8g/s1600/L’enfant%2Bsauvage%2B-%2BNi%C3%B1o%2Bescribe%2BVictor.jpg

Quem foi Itard?

Jean-Marc Gaspard Itard (1774-1838) teve sua educação em colégios religiosos e experiências profissionais em um hospital militar de Soliers. Aos 25 anos, atua como médico-chefe do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos (denominação na época para casos suspeitos de surdez ou distúrbios de linguagem). O ministro francês Champagny atribui a Itard a responsabilidade de organizar e executar um projeto educativo direcionado às singularidades de Victor. O trabalho de Itard envolve ainda objetivos de habilidades de vida diária como alimentação, higiene e vestuário (PIECZKOWSKI,2016).

Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/Jean_Marc_Gaspard_Itard#/media/File:Jean_marc_gaspard_itard_1775_hi.jpg

REFLEXÕES HISTÓRICAS SOBRE O DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIAS

Philippe Pinel (1745-1826) trata idiotia, imbecilidade, debilidade mental e demência como sintomas degenerativos do sistema nervoso central e concebe diferenciações em níveis de comprometimento intelectual (SIMÕES, 2019).

Nesse sentido, o diagnóstico da deficiência intelectual era denominado na época como cretinismo, idiotia e imbecilidade.

Cretinismo: termo apresentado por François-Emmanuel Fodéré (1764-1835), apresenta o cretinismo associado ao bócio e às deficiências de iodo, que poderiam ocasionar níveis graves do denominado de retardo mental (SIMÕES, 2019).

Idiotia: a partir das concepções de Esquirol (1772-1840), a idiotia é considerada um estado caracterizado por ausências e carências na expressão e desenvolvimento das capacidades cognitivas (SIMÕES, 2019).

Imbecilidade: termo diagnóstico associado aos graus do cretinismo ou síndromes relacionadas à degeneração do sistema nervoso central (SIMÕES, 2019).

É importante ressaltar que nos séculos XVIII e XIX o diagnóstico da atualmente denominada deficiência intelectual tem como princípio norteador a delimitação e etiologia para a distinção entre transtornos psiquiátricos e a deficiência intelectual. Sustentando uma visão unitarista sobre o que hoje poderíamos denominar de deficiência intelectual, Philippe Pinel trata idiotia, imbecilidade, debilidade mental e demência como sintomas de degeneração no nível do sistema nervoso central e as divide em graus de comprometimento intelectual. Além do mais, essa degeneração seria hereditária.

Posteriormente, Séguin (1812-1880), médico e educador, apresenta ideias e ações direcionadas ao diagnóstico da deficiência intelectual, bem como às intervenções pedagógicas através do treinamento e estimulação motores e sensoriais para os indivíduos.

Em 1896, Maria Montessori (1780-1952) é a primeira mulher na Itália a concluir medicina, com investigações sobre neuropatologia. A partir de 1898, tem experiências científicas direcionadas ao estudo do comportamento de pessoas com retardo mental (denominação na época para a deficiência intelectual), na Universidade de Roma (Röhrs, 2010). Maria Montessori, médica e educadora italiana, recebe influência do médico e educador francês Séguin, citado anteriormente, que foi aluno de Itard. Ela observa crianças com deficiência intelectual e elabora propostas pedagógicas para a organização e planejamento de materiais, que foram utilizados inicialmente para a educação de crianças com deficiência intelectual. Depois de constatar resultados satisfatórios, Montessori utiliza-os para crianças sem deficiência (RODRIGUES, 2008; FARIA et al., 2012).

No que se refere à história da educação de surdos, a partir do século XVI surgem relatos de experiências educacionais, superando assim a perspectiva da Idade Média de dimensões sobrenaturais para a cura da surdez. O primeiro movimento internacional de educação de surdos tem como princípio filosófico o oralismo. Sua premissa básica é a comunicação com os sujeitos ouvintes, ou seja, as práticas pedagógicas têm como finalidade o ensino das línguas

orais. Registros históricos apresentam o espanhol Pedro Ponce de León (1520 - 1584) como o primeiro professor de surdos, numa experiência educativa direcionada a filhos da nobreza espanhola. (LACERDA,1998; REILY, 2007).

A perspectiva oralista ressalta a visão patológica do não ouvir e suas implicações para as interações sociais com a comunidade ouvinte. Tal perspectiva direciona práticas educacionais e intervenções clínicas para o ensino, aprendizagem e treino de habilidades linguísticas como leitura labial e a oralização.

No século XVIII, os gestualistas e oralistas começam a apresentar pontos de divergência. Os gestualistas apontavam para as diferentes estratégias que poderiam incluir a língua oral, portanto utilizar algum tipo de língua de sinais com o intuito de promover a comunicação de surdos e ouvintes. O abade Charles M. De L'Epée (1712- 1789) é considerado um representante da abordagem gestualista, com seu trabalho de observação das estratégias de comunicação visual e gestual dos surdos. Ele apresenta uma proposta pedagógica na qual a língua de sinais seria a principal metodologia para o ensino da língua falada e escrita. Essa proposta pedagógica é expressa na fundação de uma escola em 1775, na qual docentes e discentes utilizavam sinais metódicos (LACERDA,1998).

Um marco na história da educação de surdos é o II Congresso Internacional, realizado em 1880 na cidade de Milão. Tal evento ressaltou a abordagem oralista e trouxe como consequência a proibição de sinais para a comunicação e práticas educativas de surdas (LACERDA,1998).

Em oposição às perspectivas oralista e gestualista, o bilinguismo evidencia historicamente as especificidades linguísticas das línguas de sinais na modalidade visual e gestual, bem como suas implicações para o desenvolvimento psicológico do surdo. Atualmente é a perspectiva filosófica defendida pela comunidade surda, pois ressalta a língua de sinais como a língua materna do sujeito com surdez.

Os registros históricos relacionadas à história da educação de pessoas com deficiência visual apresentam a diferenciação pedagógica antes e depois da utilização do código Braille. As pessoas cegas passaram por processos de separação social justificadas pela ausência ou dificuldade visual. No contexto da sociedade francesa do século XIX, surgem iniciativas de organizar estratégias de comunicação e escrita para pessoas com deficiência visual. Essas estratégias têm origem no sistema de comunicação militar proposto por Charles Barbier e retomado em 1837 por Louis Braille (1809-1852), que sistematizou a estrutura do código Braille. Ele tem seis pontos que, através de diferentes comunicações, resultam em 63 possibilidades e permitem o acesso tátil à escrita em diversos idiomas (BIRCH, 1993; BRASIL, 2006)

O educador Pestalozzi contribui com as discussões acerca da expansão da escola pública como espaço de aprendizagem para todos. Froebel, pedagogo alemão, seguindo os princípios de Pestalozzi, evidencia as metodologias e recursos específicos para os processos de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência desde a infância (RODRIGUES, 2008).

Para refletir

As primeiras ações sistematizadas da educação especial evidenciam a dualidade clínico-médico x social-pedagógico.

Como você percebe a dualidade clínico-médico x social-pedagógico na História da educação especial?

Na sua prática, que fatores e aspectos dessa dualidade podem interferir na escolarização de pessoas com deficiência?

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A MÉTRICA DA INTELIGÊNCIA

Fonte: https://digofreitas.com/capitulo/tirinhas-antigas-esbocais/page/25/

Binet e Simon, ambos estudiosos nos campos da educação e da psicologia, elaboram uma escala para quantificar e mensurar capacidades cognitivas — denominadas naquele momento como inteligência — propondo mensurar o coeficiente de inteligência. A definição de inteligência tem sua ênfase na compreensão de níveis de desenvolvimento cognitivo através de habilidades linguísticas e lógico-matemáticas de crianças com e sem deficiência. Nesse sentido, ao reunir experiência e experimentos com pessoas então denominadas surdas-mudas e deficientes mentais, ressaltam-se aspectos pedagógicos para a educação de todos os sujeitos, independentemente da condição de anormalidade que apresentassem, ou seja, de deficiência (ZAZZO, 2010).

A escala denominada de Binet-Simon tem como finalidade a resolução de tarefas das mais simples às mais complexas, organizadas a partir da concepção de idade mental e suas relações com os níveis cognitivos esperados para a idade cronológica de crianças, com e sem deficiência. O desempenho na escala para realização do teste de inteligência poderia ser

tipificado como um nivelamento e classificação das crianças aptas a frequentarem as escolas normais ou as classes de aperfeiçoamento, que visavam prepará-las para a posterior inserção nas classes destinadas a crianças sem deficiência (ZAZZO, 2010).

Na resolução do teste, as crianças apresentavam desempenhos nas escalas que poderiam ser comparados. Por exemplo: Maria, uma criança de 8 anos, apresentava habilidades de memorização, e Meire, de 8 anos, tinha deficiência mental. O desempenho de Maria e Meire na escala seria quantificado através do número de acertos nas tarefas correspondentes às expectativas das habilidades cognitivas para a idade mental associadas à idade e o nível de maturação das crianças (ZAZZO, 2010) .

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Nosso percurso para conhecer a educação especial no Brasil envolve compreender a diversidade de tribos indígenas que habitavam nosso território, bem como suas crenças com relação à pessoa com deficiência.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Instituto_Benjamin_Constant#/media/Ficheiro:Instituto_benjamin_constant_1.jpg

É importante lembrar ainda que o ideário europeu da Modernidade chega ao continente americano e ao território brasileiro aliado aos movimentos de Contrarreforma, com a catequização e os parâmetros da educação jesuítica e seu alcance no Brasil ainda no período colonial.

A história da educação de pessoas com deficiência está associada às diferentes iniciativas educacionais das e nas tribos, no que se refere às ações e interações dos índios com a deficiência. Em algumas delas, a deficiência era considerada um impedimento para as relações interpessoais (CORREIA; CORREIA, 2009).

Pesquisas atuais com povos indígenas indicam a dupla discriminação desses indivíduos(FERRAZ; DOMINGUES, 2016). Essa dupla discriminação pode ser visualizada aos direitos dos indígenas no território brasileiro e a condição de deficiência muitas vezes incompreendida nas relações intragrupais nas tribos e no olhar de outros grupos sociais para a condição de um sujeito indígena com deficiência.

Numa perspectiva histórica, é preciso compreender que os processos educacionais dos indígenas visavam à catequese desses diferentes povos, com a finalidade de preparar para o trabalho e adequação às demandas dos colonizadores.

Portanto, as iniciativas educacionais do período comandadas pelos jesuítas, que alcançaram parcelas específicas dos índios que habitavam o território brasileiro, não tinham como eixo pensar propostas educacionais dos indivíduos com deficiência. Elas se concentravam inicialmente nas habilidades básicas de catequese e em conhecimentos básicos como leitura, escrita e cálculos elementares. A perspectiva vigente era a de submissão dos índios aos desejos dos colonizadores europeus. Portanto, nos séculos XVI, XVII e XVIII, as pessoas com deficiência estavam segregadas e marginalizadas dos convívios sociais.

As primeiras ações formais e sistematizadas direcionadas à pessoa com deficiência acontecem no século XIX, com a criação e funcionamento do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e Imperial Instituto de Surdos Mudos, ambos no Rio de Janeiro, no período imperial.

Em 1855, a partir da colaboração de Eduardo Huet, professor surdo em Paris, temos as primeiras iniciativas sistematizadas com vistas à criação de uma instituição educacional especializada para surdos no Brasil Império. Em 1857, ocorre a fundação do Imperial Instituto de Surdos Mudos, a primeira escola especial do gênero no Brasil. Atualmente a instituição é denominada de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (STROBEL, 2009).

Esse marco histórico se constituiu também num marco linguístico para a comunidade surda brasileira, pois possibilitou a sistematização de sinais usados por surdos no território do Brasil Império. A língua de sinais brasileira é organizada tanto a partir das influências da língua de sinais francesa quanto da identificação e validação dos sinais utilizados pelos surdos nesse momento histórico (STROBEL, 2009)

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente denominado de Instituto Benjamin Constant, foi criado em 1854 impulsionado pela centralização das ações do Brasil Império. Essa instituição é considerada a primeira escola de cegos na América do Sul, e hoje trabalha com cursos e ações voltadas à formação de profissionais para o trabalho pedagógico direcionado a pessoas com deficiência visual (FILHO;BEREZOVSKY, 2005).

Historicamente, as instituições especializadas, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e Imperial Instituto de Surdos Mudos, tinham o desafio de criar métodos e recursos voltados para a deficiência auditiva e deficiência visual. Contudo, lacunas eram explícitas no que se refere ao trabalho com alunos surdocegos, com deficiências múltiplas ou que apresentassem um outro tipo de deficiência. Muitas vezes eles eram encaminhados para tais instituições sem considerar as especificidades, por exemplo, da condição de baixa visão associada ao autismo em alguns adolescentes (FILHO;BEREZOVSKY, 2005).

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto de Surdos Mudos foram instituições modelos para a organização das instituições especializadas no Brasil, na perspectiva da segregação e nas propostas organizadas durante o século XX. Atualmente, o Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) atuam como instituições nacionais de referência e potencializam o debate acerca das ações pedagógicas da educação especial para a formação de professores e para a produção de materiais em uma perspectiva inclusiva.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA NO SÉCULO XX

Fonte: https://midia.gruposinos.com.br/_midias/jpg/2019/10/30/pestalozzi_93_anos___paulo_pires__81_-18588690.jpg

O século XX é repleto de transformações no campo educacional brasileiro, aliadas aos anseios políticos e sociais do período republicano, bem como às mudanças econômicas com a expansão da industrialização e a urbanização das cidades. As primeiras décadas são marcadas pela ausência de políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência. As ações ficam a cargo de iniciativas privadas, com ênfase no assistencialismo e filantropia.

Durante o século XX, as questões relativas à deficiência estão associadas ao descaso social com diversos grupos de vulnerabilidade. A modernidade europeia estrutura modelos assistencialistas em diversas instituições hospitalares e asilos. Nesses locais, crianças e adultos com deficiência ou quadro patológico de saúde mental são tratados de forma generalizada, sem um plano de intervenção específico de acordo com as especificidades de desenvolvimento e ciclo de vida de cada indivíduo.

Outras instituições, por sua vez, começam a pensar ações específicas e até mesmo espaços específicos, como pavilhões nos hospitais para as crianças “anormais” com deficiência mental (denominação para a atual deficiência intelectual) (LOURENÇO et al., 2017)

A reforma Francisco Campos, que tem início em 1927, evidencia os processos de identificação de estudantes com deficiência, na perspectiva de agrupamentos agrupando-os através dos níveis de desempenho na realização dos testes psicométricos de inteligência, citados anteriormente no tópico A história da educação especial e a métrica da inteligência.

O regulamento do Ensino Primário, também de 1927, apresenta os princípios para a organização e agrupamento dos alunos com e sem deficiência. O agrupamento organizado através do desempenho nos testes cognitivos tem como consequência a ampliação do número de

estudantes que não apresentam os resultados esperados de acordo com a faixa etária e etapa de escolarização. Esse fenômeno resulta na caracterização dos alunos com defasagem e, portanto, considerados “anormais” ou excepcionais, bem como apresenta repercussões nas ações da educação especial como paralelas e substitutivas para os sujeitos com deficiência (LOURENÇO et. al, 2017).

Na primeira metade do século XX, a aplicação de testes psicométricos para a avaliação e consequente encaminhamento de estudantes para instituições ou classes especiais acarreta a expansão de iniciativas de caráter assistencialista e filantrópico. A avaliação psicológica de estudantes considerados excepcionais, incluindo nesse grupo alunos denominados de “retardados mentais ou deficientes mentais (nomenclatura utilizada por Helena Antipoff), destacou iniciativas específicas para estudantes com diferenças cognitivas (LOURENÇO et al., 2017).

QUEM FOI HELENA ANTIPOFF?

Helena Antipoff nasceu em 25 de março de 1892 em Grodno, na Rússia. Na sua formação acadêmica, tem contato com os trabalhos da rede científica de Pavlov. Helena decide prosseguir seus estudos na Universidade de Paris, a famosa Sorbonne. Sua primeira opção é a medicina e, posteriormente, psicologia. Nesse período, atua em laboratórios e realiza suas pesquisas nas universidades europeias.

No final de julho de 1929, a psicóloga inicia sua trajetória de experiências pedagógicas no Brasil, que podem ser divididas em dois momentos relacionados à educação especial:

1) experiências com a realidade socioeducacional brasileira (1929-1945);

2) proposição de alternativas práticas nas áreas da educação especial (1945-1974).

Fonte: http://www.fha.mg.gov.br/sites/default/files/styles/noticia_destaque_interno/public/noticias/2020/08/imagem_destaque/foto_helena_antipoff_escultura.jpg?itok=P6_PxAhz&c=69e94b4aeb2a96537df2da9 de8fe1389

O trabalho de Antipoff direcionado aos alunos com deficiência mental — atualmente denominada deficiência intelectual — possibilita a criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (RAFANTE; LOPES, 2010). A partir da década de 1940, as instituições vinculadas à Sociedade Pestalozzi, como a Fazenda do Rosário, desenvolvem experiências pedagógicas e institucionais relevantes não só para as pessoas com deficiência intelectual, mas também para aquelas marginalizadas dos processos sociais e educacionais que residiam na região mineira.

Na década de 1950, as famílias de pessoas com deficiência começam a organizar e mobilizar associações para a discussão dos direitos desse grupo, num país que começa a traçar direitos sociais e trabalhistas.

Em 1954, no Rio de Janeiro, é criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae). A associação tem como finalidade reunir familiares e profissionais na perspectiva de realizar ações educacionais e voltadas à saúde e à assistência desses sujeitos (SIMÕES, 2015).

As décadas de 1950 e 1960 na educação especial brasileira são influenciadas pelas discussões internacionais do pós-guerra sobre os direitos humanos das pessoas com deficiência, entre eles o acesso à saúde, à reabilitação, às instituições educacionais e às ações de integração aos diversos segmentos sociais.

Até a primeira metade do século XX, no Brasil e no mundo, a educação especial está associada ao modelo da segregação, ou seja, as ações eram paralelas, diferenciadas e separadas das ações voltadas para o público de pessoas sem deficiência. Na perspectiva da segregação, instituições sociais surgem, entre elas escolas ou associações direcionadas exclusivamente para pessoas com deficiência, que até então estavam marginalizadas dos espaços e políticas públicas sociais.

Os movimentos internacionais e nacionais começam a reivindicar os direitos sociais das pessoas com deficiência segregadas dos espaços sociais, e a perspectiva da integração é apresentada

como modelo de inserção gradativa da pessoa com deficiência nos diferentes segmentos da sociedade. No contexto escolar, o modelo da integração é visualizado através da organização de classes especiais e serviços especializados nas instituições educacionais.

Essas classes e serviços têm como ênfase a preparação dos sujeitos para a adaptação da pessoa com deficiência às normas, comportamentos e atitudes sociais. Em outras palavras, se o sujeito atendesse às expectativas, poderia interagir e participar de ações e serviços direcionados à sociedade em geral.

No âmbito das políticas educacionais brasileiras da educação especial, a década de 1970 traz visibilidade à problemática dos processos de escolarização da pessoa com deficiência na perspectiva da segregação e integração com a criação do Centro Nacional de educação especial (CENESP).

A década de 1980 é marcada pela perspectiva da integração. Ela permite o convívio social e escolar do estudante com deficiência em instituições escolares com níveis de serviços e apoios especializados, como as classes especiais que têm como finalidade preparar o indivíduo com deficiência para interações com os pares sem deficiência (MENDES,2006).

No nível internacional e nacional, a década de 1990 apresenta as diretrizes para o debate sobre a perspectiva inclusiva. Essa perspectiva advoga a necessidade de os sistemas de ensino considerarem as especificidades dos sujeitos da aprendizagem, independentemente da condição de deficiência, ou seja, é preciso pensar em uma escola organizada para o acesso, permanência e aprendizagem de todos.

Esse breve histórico permite conhecer alguns aspectos da história da educação especial. Ao longo das próximas unidades, continuaremos nessa viagem ao longo dos fundamentos da educação especial na perspectiva inclusiva.

ATIVIDADE INTEGRADA

QUESTÃO 01

Com base nos aspectos estudados acerca da história da educação especial, organize uma linha do tempo com os aspectos históricos estudados nesta unidade e suas implicações para a escolarização de pessoas com deficiência.

QUESTÃO 2

Leia os relatos a seguir.

Relato 1

"Nesse contexto, encontramos na tribo um discurso marcado pelo senso comum. Os próprios índios, no início da invasão, desprezavam a criança que nascia com deficiência à própria sorte, o que consequentemente, as levava à morte. Nessa época, prevalecia a uniformização exterior das ações dos indivíduos, pois os índios não conseguiam viver com mudanças bruscas e a presença de um índio com deficiência, na tribo, desestabilizava a ordem social e, consequentemente, esse indivíduo não respondia aos seus deveres como cidadão".

Nos relatos de integrantes da Tribo Pankararé acerca de índios com deficiência:

"O cego tem alguma arte [...] E o restante da situação de cego até pra ele fazer xixi ou cocô lá fora, uma pessoa sadia tem que pegar na vara pro mode ele seguir. (Cacique). O cego na tribo [...] o cego é aleijado aqui é esperar caixão para se enterrar. Se é cadeira de roda, a FUNAI nunca deu pra ninguém. Não existe esse critério dentro das normas da FUNAI. Se tem funcionário pra pedir cadeira de roda pro índio, ele não se preocupa. Ele quer receber o dinheiro dele. O índio que se dane. [...] O surdo trabalha um pouco. (Pajé)" (CORREIA; CORREIA, 2009, p.51).

CORREIA, P,C,H.; CORREIA, D.F.H. A percepção da tribo indígena Pankararé sobre o índio com deficiência visual. In: DÍAZ, F. et al.(org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto socia**l: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 49-60.

Relato 2

"Com o conhecimento obtido nessas pesquisas, Antipoff propôs a criação de serviços de tratamento e educação voltados a crianças deficientes, que se encontravam fora do sistema escolar. Esses serviços seriam fornecidos por médicos e educadores vinculados à Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, em classes especiais, nas escolas públicas, ou em consultório médico-pedagógico instalado com a finalidade de oferecer educação e promover a profissionalização de crianças excepcionais consideradas educáveis. Nos anos seguintes, a Sociedade Pestalozzi apoiou iniciativa do governo mineiro de criação do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte. A partir de 1940, ampliou-se a atuação com a aquisição da Fazenda do Rosário, propriedade rural localizada no município de Ibirité, nos arredores de Belo Horizonte" (CASSEMIRO, Maria de Fátima Pio; CAMPOS, Regina Helena de Freitas, 2019, p.340).

Fonte: CASSEMIRO, Maria de Fátima Pio; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Formação de Professores para a Educação Especial - Propostas de Helena Antipoff e seus Colaboradores na Fazenda do Rosário nos Anos de 1960. Revista brasileira de educação especial, Bauru , v. 25, n. 2, p. 337-354, jun. 2019 .

Os registros históricos da educação especial nos permitem visualizar aspectos da segregação e integração. A questão da segregação e da marginalização da pessoa com deficiência visual pode ser visualizada no relato da Tribo indígena Pankararé. Nas décadas de 40 e 50 do século XX, as ações educacionais propostas em Minas Gerais direcionadas para estudantes com deficiência intelectual marginalizados do sistema público de ensino evidenciam ações pedagógicas da educação especial substitutivas e paralelas aos processos de escolarização de estudantes sem deficiência.

Após a leitura do material e dos relatos, apresente características da segregação e suas relações com a educação especial no Brasil.

EXPECTATIVAS DE RESPOSTAS - Atividades Integradas

A linha do tempo é uma estratégia para direcionar o estudo da Unidade 1, “Conhecendo a História da Educação Especial”. O estudante pode citar os aspectos históricos estudados nessa unidade e fazer o exercício de explicitar como a escolarização de pessoas com deficiência foi mudando em diferentes recortes temporais e geográficos. Além de apresentar a concepção de deficiência da Idade Antiga até a Idade Contemporânea, é possível construir elementos e uma cronologia da educação especial no Brasil do século XX, evidenciando as diferenças entre as perspectivas da segregação e da integração.

A linha do tempo pode contribuir para a construção discursiva do cursista acerca dos fundamentos históricos da educação especial. O argumento para a resposta pode ser pautado nos fatos e informações fornecidos no material, bem como nas leituras e materiais complementares citados e que estão disponíveis na Internet.

SÍNTESE DA UNIDADE

Nesta primeira unidade, realizamos uma viagem histórica sobre a percepção e ações desenvolvidas em relação à pessoa com deficiência. Através dela, identificamos marcos e momentos de exclusão desses sujeitos dos processos sociais e educacionais. Esse trajeto se iniciou com uma visão panorâmica de concepções de deficiência nas sociedades da Antiguidade, passando pela influência da Roma Cristã e da Idade Média para a dimensão do assistencialismo direcionado às pessoas com deficiência. Prosseguimos na identificação de marcos históricos na Idade Moderna e suas implicações para o nascimento e delimitação da área da educação especial, numa perspectiva segregacionista. Os fundamentos históricos estudados até o momento contribuem para o entendimento das experiências educacionais no Brasil, no que se refere à escolarização da pessoa com deficiência.

Um breve olhar sobre o passado da educação especial contribui para o entendimento acerca da delimitação dessa área de conhecimento, bem como reitera o debate sobre a dívida histórica mundial e do Brasil no que se refere à construção de espaços democráticos para o desenvolvimento e aprendizagem de todos, independentemente da condição de deficiência.

LEITURAS COMPLEMENTARES

BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel; DAINEZ, Débora (ed.). **O garoto selvagem e o dr. Jean Itard:** história e diálogos contemporâneos. Campinas: Mercado de Letras, 2017. 282 p.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** , Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 5 jul. 2019.

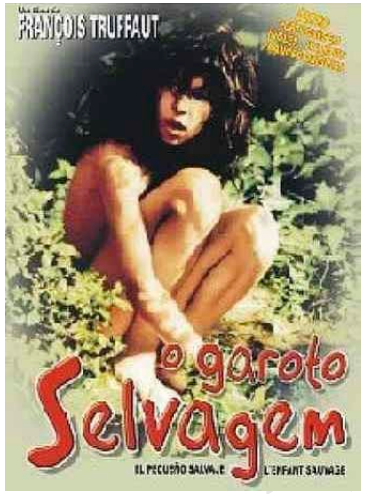
DICA DE FILME:

O garoto Selvagem
Veja a descrição da sinopse do Adoro Cinema (http://www.adorocinema.com/filmes/filme-29716/):

Cantão de São Sernin, França, 1798. Três caçadores acham uma criança selvagem, que possui 11 ou 12 anos. Ele é apelidado de Selvagem de Aveyron (Jean-Pierre Cargol), sendo que se alimenta de grãos e raízes, não anda como um bípede nem fala, lê ou escreve. O professor Jean Itard (François Truffaut) se interessa pelo menino, que é levado a Paris para determinar seu grau de inteligência e ver como se comporta a mentalidade de um menino que desde cedo foi privado da educação, por não conviver com ninguém da espécie. Itard começa a educá-lo. Todos pensam que ele vai fracassar, mas com amor e paciência aos poucos obtém resultados.

História da Pessoa com Deficiência: http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php

Para saber mais sobre Montessori:
RÖHRS, Hermann. **Maria Montessor**i Tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 142 p. (Coleção Educadores).



Fonte: https://http2.mlstatic.com/D_NQ_NP_14716-MLB20088946434_052014-O.jpg

Para saber mais sobre a história da educação de surdos:
LACERDA, Cristina B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDE**S, Campinas , v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 5 jul. 2020.

Para saber mais sobre a história da educação de cegos:
LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa; SOFIATO, Cássia Geciauskas. A educação de cegos no Brasil do século XIX: revisitando a história. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru , v. 25, n. 2, p. 283-300, jun. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000200283&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 5 jul. 2020.

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Ao final da leitura da unidade, responda às seguintes questões:

1. Que aspectos da educação especial você considerou mais relevantes nos diferentes momentos históricos?

2. Quais momentos da história do Brasil apresentados na Unidade 1 impulsionaram os estudos relativos à pessoa com deficiência?

EXPECTATIVAS DE RESPOSTAS - Avaliação da aprendizagem

Nessa questão podem ser apresentados fatos históricos e discussões sobre a pessoa com deficiência nos diferentes momentos: reflexões sobre a Antiguidade e as concepções de deficiência, a Idade Média e as influências do pensamento teológico no cuidado e assistência aos grupos vulneráveis. Aspectos relacionados à Idade Moderna e a delimitação da educação especial e as pesquisas no binômio clínico-pedagógico podem ser argumentos para o diagnóstico e concepções das deficiências nas Idades Moderna e Contemporânea.

A resposta tem um recorte na história da educação especial no Brasil e pode apresentar reflexões sobre a História das duas primeiras instituições da educação especial datadas do Brasil Império, na perspectiva da segregação, bem como as experiências educacionais nas associações e sociedades em um momento de ausência de políticas públicas educacionais sistemáticas no campo da educação especial. Dados do material referentes à história da educação especial no Brasil do século XX podem contribuir para a discussão sobre os avanços e delimitações da educação especial e suas diferenças no modelo da segregação, integração e inclusão.

REFERÊNCIAS

BIRCH, B. **Louis Braille**. São Paulo: Globo, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Código matemático unificado para a língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006.

CORREIA, P.C.H.;CORREIA, D.F.H. A percepção da tribo indígena Pankararé sobre o índio com deficiência visual. In: DÍAZ, Félix et al. (org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

FARIA, Ana Carolina Evangelista et al. Método Montessoriano: a importância do ambiente e do lúdico na educação infantil. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**. n. 12, jan.-jun. 2012. Disponível em: http://re.granbery.edu.br/artigos/NDY2.pdf. Acesso em: 23 abr. 2020.

FERRAZ, Isabella T.; DOMINGUES, Eliane. A psicologia brasileira e os povos indígenas: atualização do estado da arte. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília , v. 36, n. 3, p. 682-695, set. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932016000300682&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 abr. 2020.

FILHO, Helder A.C.; BEREZOVSKY, Adriana. Análise crítica do desempenho evolutivo da visão subnormal no Instituto Benjamin Constant. **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia**, São Paulo , v. 68, n. 6, p. 815-820, dez. 2005 . Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-27492005000600018&lang=pt. Acesso em: 23 nov. 2019.

GUARINELLO, Norberto Luiz. História científica, história contemporânea e história cotidiana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo , v. 24, n. 48, p. 13-38, 2004 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 abr. 2020.

LACERDA, Cristina B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas , v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32621998000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 abr. 2020.

LOURENÇO, Érika et al. O Atendimento à criança excepcional no Instituto Pestalozzi de Minas Gerais (1940-1949). **Revista Psicologia e Saúde**, Campo Grande , v. 9, n. 2, p. 77-89, ago. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-093X2017000200006. Acesso em: 25 nov 2019.

MENDES, Enicéia G.. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro , v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf. Acesso em: 25 nov 2019.

PIECZKOWSKI, Tania M.Z. Jean Itard e Victor do Aveyron: olhares contemporâneos sobre a narrativa de uma experiência pedagógica do início do século XIX. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, p. 583-596, nov. 2016. ISSN 1984-686X. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22493. Acesso em: 27 abr. 2020.

RAFANTE, Heulalia Charalo; LOPES, Roseli Esquerdo. Helena Antipoff no Departamento Nacional da Criança: a psicologia no Centro de Orientação Juvenil (1946-1956). **Psicologia da Educação**, São Paulo , n. 30, p. 25-42, jun. 2010 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000100003. Acesso em: 25 nov. 2019.

REILY, Lucia. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro , v. 12, n. 35, p. 308-326, ago. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200011. Acesso em: 25 nov. 2019.

RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente / Olga Maria Piazentim Rolim Rodrigues, Elisandra André Maranhe In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru : MEC/FC/SEE, 2008.

SIMÕES, Julian. Deficiência Intelectual, Gênero e Sexualidade: algumas notas etnográficas em uma APAE do interior do Estado de São Paulo-Brasil. **Revista de la facultad de Medicina**, Bogotá , v. 63, supl. 1, p. 143-148, set. 2015 . Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-00112015000500017&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em:15 nov. 2019.

SIMÕES, Julian. Sobre deslizamentos semânticos e as contribuições das teorias de gênero para uma nova abordagem do conceito de deficiência intelectual. **Saúde e sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 185-197, set. 2019 . Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902019000300185. Acesso em: 15 nov. 2019.

STROBEL, Karin **História da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 27 nov. 2019.

VIGINHESKI, Lúcia Virginia Mamcasz et al . O sistema Braille e o ensino da matemática para pessoas cegas. **Ciência & Educação**, Bauru , v. 20, n. 4, p. 903-916, dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v20n4/1516-7313-ciedu-20-04-0903.pdf. Acesso em: 27 nov. 2019.

ZAZZO, René. **Alfred Bine**t. Tradução: Carolina Soccio Di Manno de Almeida. . Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GLOSSÁRIO

SURDOS MUDOS: termo utilizado para descrever pessoas com deficiência auditiva e surdas.

ANORMAIS: termo utilizado para descrever pessoas com deficiência e que fugiam dos padrões de uma suposta normalidade.

IDIOTIA: termo utilizado para identificação, categorização e diagnóstico de deficiência intelectual.

CRETINISMO: termo que expressava níveis graves do denominado retardo mental.

IMBECILIDADE: termo diagnóstico que expressava níveis e/ou graus de deficiência mental.

AULA
2

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Apresentar os conceitos de segregação e integração e suas implicações para a História da educação especial no Brasil.

Refletir sobre situações pedagógicas de segregação e integração no estado de Rio Grande do Norte.

Especialização em Educação Inclusiva

SEGREGAÇÃO E INTEGRAÇÃO NO BRASIL E NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS

As primeiras instituições de ensino direcionadas ao atendimento e assistencialismo de pessoas com deficiência no cenário brasileiro seguiam a perspectiva da segregação, ou seja, eram exclusivas para sujeitos com essas condições.

Como estudamos nas aulas anteriores, as duas primeiras instituições no Brasil foram o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e o Instituto Benjamin Constant. No século XIX, a educação dos surdos tinha como diretriz a oralização, envolvendo diversas estratégias, como a leitura labial, o ensino de sinais da língua francesa e o ensino de português para fins do desenvolvimento da língua falada e escrita. Até a primeira metade do século XX, a educação de surdos nas instituições especializadas tinha como finalidade a reabilitação do surdo, no que se refere ao desenvolvimento da linguagem oral. No material referente à educação de surdos e Libras você vai estudar mais sobre esse assunto.

O Instituto Benjamin Constant também apresentava uma diferenciação curricular. No século XX, a formação técnica e profissional direcionada às pessoas com deficiência visual era restrita à orientação para trabalhos mecânicos, agropecuária e música.

Na perspectiva da integração, é válido ressaltar a dinâmica e organização das classes especiais no Brasil. O cenário da expansão das classes especiais no Brasil nas décadas de 1950, 1960 e 1970 foi associado à obrigatoriedade e à ampliação da educação básica. Nesse período, as classes especiais nas escolas e as instituições especializadas substituíram os processos pedagógicos sistematizados. A expansão da escolarização para pessoas com e sem deficiência tinha como finalidade o projeto de modernização do país (BORGES, 2015).

Essa ampliação da escolarização trouxe à tona o desafio de ensinar estudantes com deficiência, bem como o planejamento de estratégias e metodologias específicas para o trabalho pedagógico. Entretanto, a separação dos processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência nas instituições e classes especiais evidenciou as desigualdades de

aprendizagem, trazendo posteriormente implicações para a continuidade da escolarização e inserção social de pessoas com deficiência.

No que se refere à história da educação especial no Rio Grande do Norte, na década de 1950 foram criadas instituições especializadas com o intuito de oferecer suporte clínico-médico, assistência social, bem como responsabilizar-se pela escolarização e apoio educacional às pessoas com deficiência. Algumas instituições pioneiras no atendimento educacional especializado substitutivo da escolarização no estado do Rio Grande do Norte são: o Instituto de Cegos e Surdos-Mudos (1952), denominado atualmente Instituto de Educação e Reabilitação dos Cegos do Rio Grande do Norte; a Sociedade Professor Heitor Carrilho e a Clínica Pedagógica Professor Heitor Carrilho (CPHC), ambas criadas em 1955, com a participação de um familiar de pessoa com deficiência intelectual; e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Natal (Apae), fundada em 1959 (SANTOS, 2012).

Na década de 1970, são visíveis as iniciativas políticas no âmbito das secretarias e órgãos públicos no Brasil e no estado do Rio Grande do Norte. Dá-se a criação da Coordenação de Educação Especial, vinculada ao departamento do denominado Primeiro Grau (referente ao ensino fundamental), para organização de diretrizes para a educação especial (SEVERO; SANTOS; MARTINS, 2011).

As ações dos movimentos de pessoas com deficiência na década de 1980 reafirmam os direitos educacionais expressos na Constituição Federal de 1988. O atendimento educacional especializado é apresentado como dever do Estado, preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também ressalta as ações da educação especial e a relevância do atendimento educacional especializado para o alunado

Os anos 2000 apresentam diversas iniciativas no âmbito da política nacional que apontam para estratégias pedagógicas e suas implicações para a construção de práticas educativas inclusivas nos diferentes níveis e modalidades da educação.

O atendimento educacional especializado (AEE) é um dos tipos de serviço pedagógico institucionalizado, notadamente nas legislações educacionais da primeira década dos anos 2000. Na perspectiva inclusiva, o AEE tem como finalidade sistematizar e organizar ações pedagógicas complementares e/ou suplementares à escolarização. O AEE não substitui a escolarização. Ele tem como princípio contribuir para a inclusão escolar através da identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade para garantir o acesso, participação e aprendizagem dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008).

As salas de recursos multifuncionais são espaços nas escolas públicas com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (o atendimento pode ser realizado em instituições ou centros especializados), possibilitando condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL,2008).

O Programa Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais, levado às diferentes escolas vinculadas aos estados e municípios do nosso país continental, amplia o acesso ao atendimento educacional especializado dos alunos com deficiência e ressalta demandas formativas para os profissionais da educação responsáveis pela organização pedagógica. As salas de recursos multifuncionais são divididas em tipo 1 e tipo 2.

Essa ampliação não garante a democratização do atendimento educacional especializado. Diversas instituições escolares não são contempladas com recursos para a implantação da sala de recursos multifuncionais (SRM), e muitos discentes com deficiência não conseguem efetivar matrículas em escolas ou instituições especializadas para o AEE. Além da questão da SRM, é preciso mencionar a disposição de materiais, equipamentos e a contração de profissionais para atuação no AEE. Para exemplificar, estudos e pesquisas sobre o AEE no município de Natal evidenciam esse processo de ampliação e suas lacunas, no que se refere à democratização:

> Em referência ao ano de 2013, no que diz respeito ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, do universo de 144 unidades de ensino, o município tinha 44 escolas de Ensino Fundamental e 7 Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI. Destas 51 unidades cadastradas no Ministério da Educação com Salas de Recursos Multifuncionais do tipo 01, 33 escolas encontravam-se em funcionamento, de modo que 23 funcionava nos dois turnos de aula e funcionavam parcialmente, assim como 18 estavam com os equipamentos e materiais ociosos por falta de espaço físico ou de encaminhamento de professor por parte da Secretaria Municipal de Educação. Atuaram nas Salas de Recursos Multifuncionais, 50 docentes, atendendo a 438 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no Ensino Fundamental (ARAÚJO; SILVA, 2017, p.41-42).

A sala do tipo 1 tem diversos recursos e materiais pedagógicos, como computadores, laptop, material dourado, esquema corporal, bandinha rítmica, recursos de tecnologia assistiva como teclado com colméia, software Comunicação Alternativa, um mouse com entrada para acionador, materiais didáticos em língua portuguesa, Libras e Braille, e jogos e estratégias para o desenvolvimento cognitivo de estudantes com deficiência (BRASIL, 2010).

A sala de tipo 2 contém os recursos mencionados anteriormente, somados aos recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, como impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, kit de desenho geométrico e calculadora sonora (BRASIL, 2010)

O atendimento educacional especializado precisa de articulações com a organização curricular das escolas, pois o AEE não substitui a escolarização. A escolarização dos alunos com deficiência na perspectiva inclusiva aponta para práticas curriculares e suas articulações, com a sala de aula regular e o atendimento educacional especializado na sala de recursos

multifuncionais ou centros especializados. É importante atentar para a dimensão pedagógica da sala de recursos multifuncionais e do atendimento educacional especializado, que muitas vezes não são visualizados no planejamento de estratégias complementares e/ou suplementares para a organização de práticas curriculares inclusivas.

ATIVIDADE INTEGRADA

A perspectiva da segregação na história da educação especial pode ser visualizada na organização didática e pedagógica das primeiras instituições especializadas, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos. Os relatos a seguir expressam os processos de ensino e aprendizagem nesses espaços educacionais:

Relato 1

"Nos três primeiros anos: leitura, escrita, cálculo até frações decimais, música e artes mecânicas adaptadas à idade e força dos meninos. Na leitura, se compreende o ensino do catecismo. No quarto ano: gramática nacional, Língua Francesa, continuação de aritmética, princípios elementares de geografia, música e ofícios mecânicos. Do quinto ano em diante, além das matérias do ano antecedente, o ensino de geometria plana e retilínea; de história e geografia antiga, média e moderna; e leitura explicada dos evangelhos. No último ano: história e geografia nacional e o aperfeiçoamento da música e dos trabalhos mecânicos para os quais maior aptidão tivessem mostrado os alunos". (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2007, p. 80 apud BENTES et al., 2016)

Relato 02

"[...] 3º Uma pensão estará disponível para qualquer pessoa surda-muda entre sete e dezesseis anos que possua um certificado de vacinação. 4º A duração dos estudos é de seis anos completos. 5º Oito horas diárias são dedicadas às aulas e quatro horas para o trabalho manual, distribuídas de modo que sirvam como lazer e distração entre os estudos. 6º As matérias de estudo são principalmente a história, o catecismo, a aritmética, a geografia, a agricultura teórica e prática, e, principalmente, a língua usual, que, para os surdos-mudos, é o conhecimento mais difícil de ser adquirido (OVIEDO,2008, p. 1 apud BENTES et al., 2016).

Com base nas leituras, quais são as implicações pedagógicas e profissionais dos sistemas educacionais na perspectiva da segregação?

EXPECTATIVA DE RESPOSTA

As implicações pedagógicas do sistema educacional na perspectiva da segregação podem ser evidenciadas nas ações protagonizadas pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e no Instituto Benjamin Constant .

No Brasil do século XIX e XX, algumas atividades educacionais dos surdos tinham como diretrizes a oralização envolvendo diversas estratégias, como a leitura labial, o ensino de sinais da língua francesa e o ensino de português para fins do desenvolvimento da língua falada e escrita. Até a primeira metade do século XX, as implicações pedagógicas das instituições especializadas estavam associadas à reabilitação do surdo no que se refere ao desenvolvimento da linguagem oral.

Já no Instituto Benjamin Constant, é perceptível o direcionamento para o desenvolvimento de habilidades musicais e da memorização de conteúdos curriculares de diversas áreas do conhecimento. Quanto às implicações profissionais, tanto o Instituto Benjamin Constant quanto o INES apresentavam propostas da qualificação da mão de obra de pessoas com deficiência visual e auditiva, a partir da orientação para trabalhos mecânicos, agropecuária e/ou música, restringindo a formação técnica e profissional dessas pessoas.

SÍNTESE DA UNIDADE

Estudar e refletir sobre as primeiras instituições de ensino direcionadas às pessoas com deficiência no âmbito nacional traz contribuições para o entendimento da segregação e dos impactos desse modelo educacional. Nesta unidade, retomamos o conceito de segregação e a maneira como ele subsidiou as primeiras instituições implementadas no Brasil. É preciso compreender, ainda, as influências do contexto histórico, social, político e econômico, assim como seus rebatimentos na educação especial no Brasil durante o século XX, no que diz respeito aos paradigmas da segregação, integração e inclusão. Da mesma forma, é necessário identificar os conflitos e tensões nas relações da educação especial com outros níveis e modalidades educacionais no Brasil.

LEITURAS COMPLEMENTARES

BORGES, A. A. P. **De anormais a excepcionais**: história de um conceito e de práticas inovadoras em educação especial. Curitiba: CRV, 2015.

BRASIL. Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11, Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 04, de 02 de outubro de 2009. **Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

MARTINS, Lúcia de A.R. **História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do século XXI**. Campinas: : Mercado de Letras ; Natal: UFRN, 2015.

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

1. Pesquise dados sobre a história da educação especial no RN e compare com as conquistas dos estudantes com deficiência no século XXI.

Nessa questão, espera-se que o aluno tenha autonomia para buscar elementos e dados sobre a educação especial no estado do Rio Grande do Norte. Essa pergunta pode possibilitar compreender esse panorama através das instituições especializadas no estado, bem como compreender aspectos históricos da educação especial nas redes municipal e estadual, assim como a inserção de pessoas com deficiência na educação básica e ensino superior.

A identificação dessas conquistas pode ser sinalizada através do número de matrículas e das estratégias para o acesso, participação e aprendizagem da pessoa com deficiência.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Érika S.O.A; SILVA, Katiene S.B.P. Análise sobre a política de educação especial na perspectiva inclusiva, no município de Natal/RN. In: SILVA, Luzia G.S.S; ALVES, J.F.A. (org.). **Formação continuada em educação inclusiva**: saberes, reflexões e práticas. Natal: EDUFRN, 2017.

BENTES, J.A.O.; HAYASHI, M.C.P.I. . Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro , v. 21, n. 67, p. 851-874, dez. 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pec-g/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo. Acesso em:10 dez. 2019.

BRASIL. **Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**, 2012. Disponível em: :http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2019

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos. **Educação Inclusiva: práticas de professores frente à deficiência intelectual**. 2012. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, RN.

SEVERO, Maria C.S.; SANTOS, Teresa C.C.;Martins, Lúcia A.R. Inclusão escolar na rede estadual do Rio Grande do Norte: tecendo algumas reflexões sobre a implementação de políticas educacionais. In: **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial,** 2011, Londrina. Área Temática 2 - Políticas públicas de Educação Especial. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/338-2011.pdf. P. 3672-3682. Acesso em: 05 dez. 2019.

AULA
3

Especialização em
Educação Inclusiva

PRINCÍPIOS SOCIAIS, EDUCACIONAIS E POLÍTICOS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Identificar os princípios sociais e suas influências na construção de propostas inclusivas.

Caracterizar a dimensão política da educação especial.

Analisar os avanços nos direitos educacionais de grupos historicamente excluídos.

CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS

CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

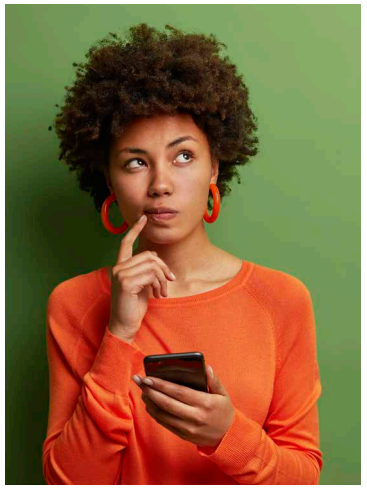
Entender as propostas inclusivas exige uma breve revisão dos fundamentos históricos da educação especial, como você estudou na Unidade 1. A compreensão do conceito de inclusão está associada à compreensão da segregação e integração, como também a dimensão da educação especial nesse passeio histórico e nos princípios políticos e sociais referentes às pessoas com deficiência.

Os princípios sociais e as lutas de diversos grupos pelos direitos da pessoa com deficiência e sua inserção nos diferentes espaços estão associados às concepções de deficiência e suas interfaces com esses princípios, no Brasil e no mundo.

Durante o início do século XX, a noção de deficiência tinha como hegemonia o discurso clínico-médico. O conhecimento da etiologia da deficiência, suas comorbidades e as expectativas de explicação do patológico era colocado em primeiro plano. Esse conhecimento traz implicações para o debate acerca da inserção social e os processos educacionais direcionados aos alunos com deficiência, bem como envolve um olhar crítico relativo às proposições políticas no campo da educação especial.

O momento pós-guerra trouxe à tona um número expressivo de soldados e ex-combatentes que adquiriram deficiência — isso somado ao aumento da expectativa de vida e, consequentemente, à probabilidade de conviver com algum tipo de deficiência adquirida no processo de envelhecimento.

Nesse sentido, ganhou notoriedade o debate sobre os direitos humanos e a pessoa com deficiência e suas interfaces com a organização dos sistemas educativos para a garantia de inserção social.



Fonte: https://www.shutterstock.com/pt/image-photo/photo-pretty-ethnic-woman-ponders-on-1809828760

LEMBRE-SE!

A construção de propostas inclusivas requer uma definição sobre o conceito de deficiência. Como estudamos na Unidade 1 — Conhecendo a História da Educação Especial — as concepções históricas relativas à concepção de deficiência tinham inúmeras variáveis, como as dimensões religiosas, místicas ou patológicas. Tais explicações e concepções justificaram ações como extermínio, exclusão social, abandono e segregação. Tais fatores interferiram historicamente em princípios educacionais de modelos pedagógicos substitutivos e paralelos à educação geral.

É válido ressaltar que alguns clichês ("somos todos iguais", "todos temos limitações") podem minimizar e igualar as pessoas, sem uma discussão densa dos processos de estigmatização. Faz-se necessário compreender a organização das sociedades e suas desigualdades e como tais aspectos interferem nos sujeitos com e sem deficiência.

O conceito social de deficiência evidencia a estrutura social e suas variações para facilitar ou dificultar a participação da pessoa com deficiência, em determinada esfera social (OMOTE, 2006; GAUDENZI; ORTEGA, 2016). Por exemplo: uma pessoa com deficiência visual pode ter a sua capacidade de trabalhar com programação digital, desde que tenha acesso a produtos e serviços planejados na perspectiva da tecnologia assistiva e acessibilidade.

No início do século XXI, a Organização Mundial da Saúde reconhece a dimensão social como demarcador do conceito de deficiência, ressaltando que a visão clínico-médica não é suficiente para explicar a complexidade do desenvolvimento de pessoas com deficiência. A concepção social da deficiência está associada às contribuições da psicologia proposta por Vygotsky e à dimensão histórica e social do desenvolvimento psicológico.

Os profissionais da saúde, nas suas especificidades, reconhecem os fatores sociais na interface com condições orgânicas e genéticas que permeiam os processos de desenvolvimento psicológico do humano.

O conceito de inclusão na atualidade não se limita à pessoa com deficiência. Historicamente, vários grupos de pessoas em situações de vulnerabilidade e que foram excluídos da escola reivindicam práticas inclusivas: quilombolas, indígenas, crianças em situações de vulnerabilidade econômica, de gênero, raça, etnia e religião, dentre outros grupos silenciados nas diferentes sociedades.

As situações de vulnerabilidade e a dimensão pedagógica relacionada aos grupos excluídos historicamente ressaltam a análise acerca das desigualdades e suas implicações para os processos de socialização e aprendizagem.

As desigualdades sociais se somam aos aspectos acirrados no contexto escolar, trazendo a discussão sobre as capacidades dos sujeitos com e sem deficiência. O princípio da inclusão questiona esse modelo educativo que homogeneiza processos de ensino, aprendizagem e instrumentos de avaliação (DUBET, 2001).

A homogeneização dos processos de ensino e aprendizagem para pessoas com e sem deficiência pode estar associada à ideia da escola como reprodutora e produtora de novas desigualdades. Sob a égide da pseudoinclusão, novas desigualdades são tecidas e a pessoa com deficiência tem o direito ao acesso à escola, mas é excluída dos processos de ensino e aprendizagem.

A educação especial como área de conhecimento e pesquisas estruturada na modernidade recebe influências de diferentes áreas, entre elas a psicologia e a sociologia. No campo da sociologia, estudos indicam que os processos inclusivos reivindicam processos sociais na equidade. A igualdade proposta pela homogeneização, por exemplo, exclui uma pessoa surda em um espaço permeado pela língua portuguesa na modalidade oral.

CARACTERIZAÇÃO DA DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Fonte: https://www.shutterstock.com/pt/image-photo/nice-meet-you-our-team-friendly-2063156102

A dimensão política da educação especial não está divorciada da própria constituição da nação brasileira nos seus diferentes momentos históricos — o território brasileiro foi palco da exploração de diversas nações europeias. Teve seu território como colônia de Portugal, foi espaço de refúgio para a família real portuguesa no início do século XIX e articulada como império dos portugueses, que se estabeleceram no nosso território. A república no início do século XX marca o início tardio da industrialização no Brasil, relacionada ao período republicano.

Os desafios políticos relacionados à pessoa com deficiência no Brasil estão associados à criação e expansão de instituições especializadas no século XIX, no Brasil Império, como mencionado anteriormente, com o foco nas pessoas com deficiência visual e surdez em uma perspectiva segregacionista.

Estudamos elementos que fundamentaram historicamente as propostas educacionais paralelas e substitutivas da educação especial no modelo educacional e social denominado de segregação.

Essas propostas da educação especial substitutiva direcionaram e fomentaram as instituições assistencialistas e filantrópicas criadas no Brasil na primeira metade do século XX.

As instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais tiveram o maior número de matrículas de alunos com deficiência, segundo registros sistematizados das matrículas em escolas e classes especiais ao longo de todo o século XX (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).

A omissão do poder público na proposição de políticas públicas de educação especial se traduziu em diferentes “campanhas” nas décadas de 1950 a 1970, por meio do Instituto Nacional

de Estudos Pedagógicos (INEP) e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). As campanhas foram estratégias governamentais para assistência financeira e consultorias técnicas (CARDOSO; MARTINEZ, 2019). Tais estratégias chegaram ao público-alvo da educação especial: a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, em 1957, a Campanha Nacional de Cegos (CENEC), em 1958, e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), em 1960.

No século XX, são esquematizadas as primeiras legislações referentes aos direitos políticos e educacionais das pessoa com deficiência no território brasileiro, tanto a nível nacional como regional, com destaque para a Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional, em 1961, a Constituição Federal, em 1988, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996.

Nesse sentido, ações políticas são apresentadas através de normativas legislativas que regem aspectos macros relacionados ao direito educacional de pessoas com deficiência.

Um marco político da gênese dessas ações é a pessoa com deficiência ser citada na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei n° 4.024 de 20 de dezembro de 1961. A seguir, apresento os dois artigos que citam as interfaces da educação especial com a estruturação política da expansão da escolarização necessária durante a expansão industrial do Brasil:

“Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções.”

O termo “excepcionais”, como você lembra, foi utilizado por Helena Antipoff, e foi comumente direcionado às pessoas com deficiência intelectual ou com condições cognitivas diferenciadas. Contudo, o termo poderia ser associado a pessoas com alguma necessidade educacional especial sem relação direta com alguma condição de deficiência física, sensorial, motora e ou intelectual.

Outro aspecto a ser mencionado diz respeito ao princípio educacional da integração, mencionado na legislação brasileira. A educação dos “excepcionais”, que incluía pessoas com deficiência intelectual, mas também com características consideradas anormais ao padrão, tinha como finalidade preparar e capacitar o sujeito para ajustá-los às diretrizes da comunidade de pessoas sem deficiência. Os modelos educativos da integração estavam relacionados aos conceitos filosóficos da normatização, isto é, oportunizar serviços especializados com vistas à posterior inserção do sujeito com deficiência nas diversas atividades nas esferas sociais. O modelo integracionista foi seguido por instituições que outrora trabalhavam na perspectiva segregacionista, como escolas especiais e instituições sociais de assistência e reabilitação em países da América do Norte, Europa, bem como no Brasil (GLAT; FERNANDES, 2005; GLAT; NOGUEIRA, 2003).

A primeira LDB brasileira evidencia, ainda, lacunas referentes aos investimentos do poder público direcionados às pessoas com deficiência. O artigo 89, lido anteriormente, explicita a concessão de incentivos governamentais às iniciativas privadas, desde que chanceladas pelos conselhos estaduais de educação.

Nessa perspectiva, a Lei nº 5.692/71 traz alterações para a primeira LDBEN de 1961, e apresenta a possibilidade de “tratamento especial” para as pessoas com deficiência, altas habilidades ou distorção idade e série. Esse tratamento especial denominado na legislação contribui para a criação de espaços e propostas educacionais paralelas e substitutivas na perspectiva da segregação e integração (BRASIL,2008).

Na perspectiva da segregação, instituições especializadas eram direcionadas para as pessoas com deficiência, paralelas ao sistema educacional. Ou seja, não havia acesso às práticas e aos espaços educacionais destinados aos sujeitos sem deficiência. O termo “tratamento especial” subsidiou no nível de políticas públicas essa dimensão de um atendimento especializado, que historicamente contribuiu para a separação do público-alvo da educação especial.

Na perspectiva da integração, as instituições destinavam espaços como classes especiais para a pessoa com deficiência e outras atividades para a interação de estudantes com e sem deficiência. Nesse momento, as ações direcionadas às pessoas com deficiência tinham como princípio oferecer um serviço ou atendimento especializado. Esse serviço ou atendimento era apresentado através de diferentes modalidades: “Escola Empresa, Creche, Oficina Protegida, Oficina Pedagógica, Centro Ocupacional, Hospital-dia, Clínica de Orientação, Clínica, Hospital, Centro de Reabilitação, Escola Especial, Ensino Regular” (KASSAR; REBELO, 2018, p.53).

As classes especiais poderiam preparar os alunos com deficiência para ações de integração de estudantes com e sem deficiência, tendo em vista a adaptação desse sujeito com deficiência para as atividades e práticas sociais.

É válido ressaltar que a década de 1970 é um momento de expansão da escolaridade e da obrigatoriedade do primeiro grau - ensino fundamental, ou seja, poucas pessoas com e sem deficiência antes desse período tinham acesso à escolaridade e à aprendizagem de conteúdos escolares básicos.

Ainda na década de 1970, as políticas públicas educacionais tiveram como base os fundamentos da administração por objetivos (APO). Esses objetivos e metas foram organizados em sistemas nos Planos Setoriais de Educação e Cultura. O I Plano Setorial é datado de 1971 e norteou ações relacionadas às campanhas nacionais de alfabetização e à formação técnica de profissionais no processo de industrialização e crescimento econômico do país, marcado pelas dificuldades e movimentos nacionais e políticos do regime militar (FONSECA,2009).

Outro marco na educação especial no Brasil foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973. Esse órgão nacional possibilitou a organização política da área no Brasil.

> Art 2º O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (BRASIL,1973, s/p).

A criação do CENESP, conforme o trecho da legislação exposto acima, ressalta a educação especial e suas interfaces com a educação, desde o período denominado "pré-escolar" — atualmente denominado de educação infantil —, ensinos de primeiro e segundo graus — referentes aos ensinos fundamental e médio, respectivamente—, bem como a educação superior e ao supletivo, destinado aos jovens e adultos com distorção idade e série.

As denominadas "oportunidades de educação" não são apresentadas de forma assertiva e têm como intuito a "participação progressiva na comunidade", ou seja, são perceptíveis lacunas no direcionamento de ações federais, estaduais e municipais nesse período para o acesso à escola. Tais oportunidades de educação poderiam ser responsabilidade de instituições filantrópicas, organizações não-governamentais e associações, como ações dissociados do papel político do Estado.

Em 1974, foi realizado pela CENESP um trabalho exploratório de diagnóstico e levantamento das ações da educação especial, no que se refere às instituições e outros dados, para conhecer a realidade da pessoa com deficiência no contexto educacional brasileiro.

O II Plano Setorial (1975-79) ainda apresenta a preocupação com a formação de profissionais e suas articulações com a escolarização, contudo não evidencia plano ou metas específicas para as pessoas com deficiência (FONSECA, 2009).

O III Plano Setorial (1980-1985) apresenta elementos da incipiente participação de representantes da educação na discussão da profissionalização e suas interfaces com as instituições educacionais. Esse plano também não evidencia aspectos relativos à educação especial, ficando a cargo do CENESP deliberar ações específicas para a educação de pessoas com deficiência.

No que se refere à expansão das classes especiais e instituições especializadas, a partir da década de 1970 até o início das propostas inclusivas nas primeiras décadas do século XXI.

Os documentos que apresentam os dados de 1974 e 1988 ressaltam o quantitativo de matrículas de alunos com deficiência em classes especiais. As matrículas de 38,3% eram em classes especiais, o equivalente a 36.986 matrículas, e 33,6% delas eram em escolas especiais, o equivalente a 32.399 matrículas (KASSAR; REBELO, 2018).

Entre o período de 1974 e 1988 não existem registros que apresentem dados referentes às matrículas em salas de aulas comuns (KASSAR; REBELO, 2018).

Os princípios sociais, educacionais e políticos discutidos nesta aula estão associados às diversas manifestações no âmbito nacional e internacional. Nesse sentido, as ações referentes ao Ano Internacional do Deficiente, em 1981, suscitaram debates referentes ao papel da escola na equiparação de oportunidades para pessoas com e sem deficiência. Nesse momento, portanto, ampliou-se o debate acerca das especificidades e necessidades especiais dos sujeitos no âmbito social e educacional, bem como sobre a formação de profissionais especializados e generalistas para impulsionar os processos de inserção da pessoa com deficiência (SILVA, 2009).

Além dos princípios sociais e educacionais citados anteriormente, a inclusão começou a ser ponto de pauta das agendas internacionais e se tornou uma bandeira nacional a partir da década de 1990 para os debates atuais acerca dos direitos de aprendizagem da pessoa com deficiência. Quanto à diferenciação de matrículas, isso é registrado no final do século XX e início do século XXI, bem como o aumento de matrículas em classes comuns, em conformidade com as ações da educação especial em uma perspectiva inclusiva.

ATIVIDADE INTEGRADA

José e Paulo nasceram em Natal/RN no ano de 1970. José foi alfabetizado e frequentou escolas públicas durante o ensino fundamental. Conviveu com um vizinho chamado Paulo, que não frequentava a escola de José e que, no início da infância, não frequentou escolas e ficou isolado com a família. Algumas pessoas indicaram que Paulo conhecesse uma instituição especializada para pessoas com deficiência intelectual. Em 1980, Paulo conheceu uma APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais).

Em 1985, José iniciou o ensino médio e fez o curso de magistério. Enquanto isso, Paulo ainda participava de ações educativas na APAE. Durante a formação no curso de magistério, José não teve contato com disciplinas específicas ou conteúdos relativos à educação especial e aos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência.

Em 1990, José começou a atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e trabalhou em turmas do primeiro ao quinto ano. No ano de 1993, ele conheceu um aluno com deficiência chamado Mateus. Ao se deparar com aquela nova experiência, José lembrou das suas vivências anteriores com Paulo e pensou: será que Mateus tem capacidade para aprender junto com as demais crianças?

Mateus era um aluno com deficiência auditiva, que estava em processo de oralização e ainda não estava alfabetizado no terceiro ano do ensino fundamental. Enquanto os colegas já elaboravam pequenos textos sobre o final de semana, Mateus recebia atividades individualizadas acerca de semanas silábicas. O professor José teve dificuldades de planejar ações pedagógicas pautadas na participação de todos; geralmente Mateus não participava das atividades com a turma.

No ano de 2000, José iniciou um curso de licenciatura em pedagogia. Durante o curso, teve contato com uma disciplina que discutia de forma geral a questão da deficiência. No contato com esse componente curricular, José se lembrou das suas experiências pedagógicas direcionadas aos alunos com deficiência e apresenta as lacunas da sua formação e da

organização escolar para possibilitar a aprendizagem dos alunos sem deficiência na sala de aula. Questionava a pertinência dos alunos com deficiência estudando junto com os alunos sem deficiência. Durante a formação, José relembrou a vida de Paulo, agora um adulto com deficiência com dificuldade de inserção profissional.

No ano de 2006, José iniciou uma especialização na área de educação especial, preocupado em planejar ações pedagógicas para os alunos com deficiência. Nesse curso, teve contato com discussões sistemáticas a respeito da perspectiva inclusiva da educação especial.

A partir de 2009, José se torna professor concursado do estado e na sua prática tem dois alunos com deficiência matriculados em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental. Depois da especialização, José planeja atividades para os alunos com e sem deficiência. Através de um olhar pedagógico sensível às especificidades e o contato com recursos didáticos que podem favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiência, esse professor começa a perceber avanços no desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência.

Depois de vários anos de experiências de êxito e fracasso na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência, um novo desafio foi proposto.

José foi chamado para uma palestra na semana pedagógica sobre o planejamento e a construção de práticas educacionais inclusivas.

Imagine que você é José. Quais princípios sociais, educacionais e políticos podem nortear esse planejamento pedagógico da educação especial em uma perspectiva inclusiva?

EXPECTATIVA DE RESPOSTAS:

Os princípios sociais, educacionais e políticos discutidos nesta unidade podem contribuir para repensar práticas educacionais inclusivas, no contexto das práticas educacionais inclusivas

na escola de José. Os movimentos nacionais e internacionais perpassam as experiências de José como professor de estudantes público-alvo da educação especial. Ressalta-se o princípio educativo da equiparação de oportunidades para pessoas com e sem deficiência. Na escola de José, faz-se necessário organizar debates acerca das necessidades especiais dos sujeitos, no âmbito social e educacional, bem como planejar as ações dos profissionais especializados e generalistas para impulsionar os processos de inserção da pessoa com deficiência. O planejamento pedagógico precisa apresentar a concepção de inclusão e evidenciar os direitos de aprendizagem da pessoa com deficiência

SÍNTESE DA UNIDADE

Nesta aula foi possível estudar os princípios sociais, políticos e educacionais e suas influências na construção de proposta inclusivas. Apresentamos ainda uma discussão preliminar sobre os avanços e conquistas de pessoas com deficiência, no que se refere ao acesso e participação nos sistemas educacionais. Explicitamos a dimensão política e pedagógica da educação especial no Brasil, destacando características e implicações desta modalidade para as experiências educacionais das pessoas com deficiência.

LEITURAS COMPLEMENTARES

Sugestão de livros e artigos:

DÍAZ, Félix et al. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 91-98.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa , n. 13, p. 135-153, 2009 . Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100009&lng=pt&nrm=iso.

SUGESTÃO DE DOCUMENTÁRIOS

História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil- https://www.youtube.com/watch?v=oxscYK9Xr4M

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

1. A partir dos estudos na aula, apresente os princípios sociais na construção de proposta inclusivas.

2. Resumidamente, como você descreve a dimensão política da educação especial?

3. Para pensar: quais são as relações do conceito de igualdade e equidade com as propostas inclusivas? Apresente exemplos do contexto escolar que ilustram tais conceitos.

EXPECTATIVAS DE RESPOSTAS

1. A construção de propostas inclusivas está associada aos princípios sociais advindos das lutas de diversos grupos pelos direitos da pessoa com deficiência. O movimento internacional do pós-guerra trouxe implicações para as concepções de deficiência no século XX. Os princípios sociais influenciaram ainda a resistência e a construção de discursos e modelos que contestaram o discurso clínico-médico da deficiência.

2. A discussão sobre a dimensão política da educação especial no Brasil pode ser apresentada através da reflexão sobre as primeiras instituições especializadas no Brasil, como o IBC e o INES. A resposta a essa questão pode enfatizar o século XX e a dimensão legislativa das primeiras legislações e diretrizes no âmbito das políticas públicas, como: a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional, em 1961, os Planos Setoriais de Educação e Cultura, a criação do CENESP, a Constituição Federal em 1988, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996.

3. Nesta questão, o conceito de igualdade pode remeter a compreensões equivocadas (“somos todos iguais”, “todos temos limitações”); podem minimizar e igualar as pessoas, sem uma discussão densa dos processos de estigmatização de pessoas com deficiência no contexto escolar. Os processos inclusivos reivindicam processos sociais de equidade e não de igualdade. A igualdade pode estar associada à homogeneização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **I Plano Setorial de Educação e Cultura 1972-74**. Brasília, DF: MEC, 1971.

BRASIL. **II Plano Setorial de Educação e Cultura**. Brasília, DF: MEC, 1975a.

BRASIL. **Política Nacional Integrada da Educação**. Brasília, DF: MEC, 1975b.

BRASIL. **III Plano Setorial de Educação e Cultura:** 1980-1985. Brasília, DF: MEC, 1980.

BRASIL. **Plano Setorial de Educação e Cultura:** 1986-1989. Brasília, DF: MEC, 1986.

CARDOSO, Fernanda Luísa de Miranda; MARTINEZ, Silvia Alicia. A Campanha Nacional de Educação dos Cegos: uma leitura a partir da imprensa jornalística dos anos 1960 e 1970. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá , v. 19, e051, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-00942019000100202&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jul. 2020.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-18, Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a01.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3061-3070, out. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016001003061&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 nov. 2019

GLAT, R.; FERNANDES, E.M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v.1, n.1, p.35-39, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019

GLAT, R.; NOGUEIRA, M.L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, v. 10, n.1, p.134-142, 2003. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/164. Acesso em: 10 nov. 2019

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista brasileira de educação especial**, Bauru , v. 24, n. spe, p. 51-68, 2018 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000500051&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jul. 2020.

KASSAR, M.; REBELO, A.; OLIVEIRA, R. Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e217170, 27 set. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/article_plus.php?pid=S1517-97022019000100405&tlng=pt&lng=en. Acesso em: 10 jul. 2020.

OMOTE, Sadão. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, p. 251-272, 2006. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10589. Acesso em: 10 jul. 2020.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa , n. 13, p. 135-153, 2009 . Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100009. Acesso em: 10 jul. 2020.

AULA
4

Especialização em
Educação Inclusiva

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Caracterizar a legislação e a dimensão política da perspectiva inclusiva.

Discutir sobre as políticas de educação especial e suas implicações para a educação básica e superior em uma perspectiva inclusiva.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - PARTE 1

Subtítulo da Parte 1 Subtítulo da Parte 1 Subtítulo da Parte 1

É preciso considerar a organização das políticas públicas no Brasil e suas interfaces com as mudanças no território brasileiro, desde a colonização. É importante ressaltar a dimensão da educação e a natureza excludente da escolarização.

Como mencionamos nas aulas anteriores, as primeiras iniciativas da educação especial no Brasil estavam associadas à perspectiva da segregação. No Brasil Império, o INES e o IBC são marcos da institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência.

Lançando um olhar histórico acerca do intervalo compreendido entre os séculos XVI e XIX, vemos que as iniciativas governamentais direcionadas às pessoas com deficiência foram pontuais e assistemáticas, num sistema educacional especial substitutivo e, muitas vezes, não direcionado à progressão nos estudos.

No século XVI, as ações da educação especial estavam relacionadas às iniciativas clínicas e educacionais direcionadas a alguns sujeitos com deficiência. Tais iniciativas isoladas começaram a repercutir na institucionalização a partir da perspectiva da segregação.

No século XVII, as instituições religiosas foram responsáveis pelo cuidado, assistência e práticas educativas direcionadas às pessoas com deficiência . No século XVIII, as primeiras instituições especializadas foram organizadas na Europa, notadamente na França, para a educação de pessoas com deficiência visual, deficiência auditiva e surdas

O século XIX é marcado pela fundação e organização de instituições especializadas (BAPTISTA, 2019; BUENO,2003). Inicialmente, elas são direcionadas às pessoas com deficiência visual e

auditiva, como estudamos nas aulas passadas sobre a história da educação especial no Brasil. As instituições francesas foram inspiração para o Instituto Imperial de Meninos Cegos e Imperial Instituto de Surdos-Mudos.

> (...) a criação das quatro instituições está baseada em uma lógica específica entre a iniciativa individual de filantropos e a responsabilização estatal. Nesse sentido, consideramos fundamental entender as motivações de seus instituidores na fundação das escolas e observar como a "política dos favores" se mantém ao longo de todo o século XIX (ESTIMADO; SOFIATO, 2019, p.16).

O Brasil republicano do século XX começa a apresentar políticas públicas educacionais e, portanto, os grupos e movimentos de pessoas com deficiência, além de suas famílias, começam a reivindicar direitos nas várias esferas sociais, dentre elas a escola.

No campo das políticas públicas, como dissemos anteriormente, é importante citar a primeira LDB brasileira e a temática da educação de pessoas com deficiência num sistema educacional brasileiro.

A Lei 4.024 de 1961 — primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — apresenta um capítulo direcionado à educação dos excepcionais, contudo não delimita a área da educação especial, nem especifica o público-alvo das ações pedagógicas especializadas. A perspectiva da integração é apresentada como direcionamento para as ações educacionais para os alunos excepcionais e também na parceria financeira entre o poder público e as instituições privadas, na forma de bolsas ou contrapartidas financeiras.

A Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, apresenta o termo deficiências físicas ou mentais, mas não cita as deficiências sensoriais:

> Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Na análise de Ferreira (1998, s/p):

> Nas leis 4.024/61 e 5.692/71 não se dava muita importância para essa modalidade educacional: em 1961, destacava-se o descompromisso do ensino público; em 1971, o texto apenas indicava um tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação - processo que se estendeu ao longo daquela década.

O movimento constituinte na década de 1980 evidenciou a pauta das pessoas com deficiência no texto da constituição de 1988. Os diferentes movimentos sociais e a organização de grupos e representações das pessoas com deficiência foram pautas da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), dando visibilidade e participação na luta e garantia de direitos. Nas palavras de Versiani (2010, p.238):

> ocorreu sim, naquele momento, uma enorme e inédita mobilização política de diversas instituições da sociedade brasileira, sindicatos, associações trabalhistas e de moradores, e também entre grupos sociais organizados em torno de movimentos pelos direitos das mulheres, dos negros, das pessoas portadoras de deficiência física.

As lutas e movimentos sociais nas décadas de 1950, 1960, 1970 e 1980 reivindicaram os diversos direitos das pessoas com deficiência e outros sujeitos público-alvo da educação especial. O direito à educação é um dos destaques da Constituição Federal.

No que se refere à educação da pessoa com deficiência, ela é apontada como um direito de todos, e o atendimento educacional especializado é citado de forma ampla, sem atribuição de responsabilidade ao poder público para a sua realização no âmbito da rede regular.

Os termos educação e sala de aula regular, bem como a expressão "preferencialmente na rede regular", evidenciam as concepções na nossa legislação. Como exemplo, temos a Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 208, ressalta as diretrizes políticas da escolarização:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
> II - progressiva universalização do ensino médio gratuito (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, **preferencialmente na rede regular de ensino**; (BRASIL, 1988, s/p, grifo nosso)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB nº 9.394 de 1996 — apresenta a educação especial e aponta para as articulações dessa modalidade transversal como uma dimensão pedagógica dos processos de escolarização.

> 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)

Em seu capítulo 59, a LDB de 1996 define a modalidade da educação especial, além de

apresentar os objetivos e finalidades direcionados às pessoas com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento.

A transversalidade da educação especial é um aspecto destacado na Lei 12.796, de 04 de abril de 2013, que altera a Lei 9.394, de 1996 , e evidencia o atendimento educacional especializado (AEE) como dever do Estado brasileiro.

> III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL,1996, s/p).

> III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2013, s/p).

Na nova redação da Lei 12.796, de 04 de abril de 2013, o termo “preferencialmente” pode evidenciar lacunas na proposição de políticas públicas educacionais na rede regular, assim como permite que as ações da educação especial estejam vinculadas a instituições especializadas. Tais ações são suplementares e/ou complementares, mas não substituem os processos de escolarização na rede regular.

No que se refere à nomenclatura transtorno global do desenvolvimento, o DSM V — Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais — substitui o termo e começa a utilizar transtorno do espectro do autismo.

Um dos marcos nas políticas públicas de educação especial no Brasil é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, surgida em 2008. Ela resgata

o histórico da escolarização de pessoas com deficiência, assim como as metas e normativas para a formação e atuação dos profissionais da educação especial e de outras modalidades. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo apresentar diretrizes e condições pedagógicas para o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, ou seja: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A política tem como finalidade nortear e orientar os sistemas de ensino através dos seguintes objetivos:

> Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.10).

Essa política institui ainda as diretrizes do atendimento educacional especializado, que é estruturado para o apoio complementar ou suplementar, no contraturno da escolarização do público-alvo da educação especial. Ele pode ser realizado nos centros especializados, na sala de recursos multifuncional e na escola regular. Mais uma vez, o termo “preferencialmente” é destacado no texto da legislação: “O AEE é ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo” (BRASIL, 2008, p.6).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara da Educação Básica nº04/ 2009 apresenta diretrizes para o atendimento educacional especializado na educação básica. Essa resolução ressalta diretrizes ligadas à matrícula no AEE e suas relações com as dimensões do

financiamento via FUNDEB, além de seu funcionamento no turno inverso da escolarização. O documento evidencia ainda esse atendimento no âmbito hospitalar e/ou domiciliar como direito do estudante público-alvo da educação especial (BRASIL,2009).

No texto da resolução:

> Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.
>
> Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009, p.1)

O atendimento educacional especializado tem como premissa a função pedagógica de complementação ou suplementação nos processos de aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial. Além do planejamento e da organização das práticas curriculares, suas ações envolvem a identificação dos diferentes níveis de acessibilidade nos recursos e materiais didáticos, nos espaços escolares e no acesso à mobilidade, à comunicação e à informação. Esse conjunto abrange ações articuladas e intersetoriais entre o atendimento educacional especializado e todos os outros setores e políticas públicas.

O texto da resolução explicita ainda as atribuições dos professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado no contexto escolar. Os requisitos para essa

responsabilidade na docência e na organização são uma formação inicial na licenciatura e uma "formação específica para a educação especial". Essa formação específica não é delimitada no texto da resolução, podendo incluir diversos níveis e propostas de formação continuada, entre elas cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação lato sensu e stricto sensu. Quanto às atribuições, a lista é extensa e responsabiliza esse profissional por uma série de ações, atividades e estratégias que exigem uma equipe colaborativa no contexto escolar:

> I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

As atribuições expressas na resolução ressaltam as diferentes responsabilidades atribuídas a esse profissional. Uma série de desafios se apresentam diante dele para que tais funções sejam efetivadas, por exemplo, acompanhar a aplicabilidade dos recursos pedagógicos na sala de aula quando precisa cumprir sua carga horária em outra instituição.

Em uma análise da legislação e das políticas públicas de educação especial, encontramos: As mudanças na legislação foram substanciais, mas têm ocorrido insistentes interpretações divergentes que integram a complexidade do processo político. Atentar para os efeitos e para os riscos dessas interpretações é buscar que se continue a luta pelo direito à educação" (BAPTISTA, 2019, p.16).

No próximo tópico, vamos discutir sobre as políticas de educação especial e suas implicações para a educação básica e superior.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - PARTE 2

Articulações com a Educação Básica e Superior

Compreender a dimensão política e legislativa da educação especial é fazer um panorama de suas concepções políticas e de suas articulações com a educação básica e o ensino superior.

As concepções políticas interferem nas dimensões da formação inicial e continuada, em suas implicações na constituição de práticas pedagógicas inclusivas, bem como ressaltam a articulação dos conhecimentos específicos de cada área de conhecimento articulados aos conhecimentos pedagógicos, com destaque para os conhecimentos psicopedagógicos e da educação especial.

É válido ressaltar a relação entre teorias e práticas pedagógicas como elemento essencial para a compreensão da docência. Tal compreensão é mediada inicialmente pelas experiências práticas e seu viés formativo. Portanto, é preciso refletir sobre a organização curricular dos estágios para a formação de professores na perspectiva inclusiva.

As articulações da educação especial com a educação básica e o ensino superior ressaltam seu caráter transversal e trazem à tona os desafios de sistematizar práticas voltadas à aprendizagem da pessoa com deficiência.

Além da transversalidade da educação especial ser apresentada na legislação educacional e nos documentos norteadores da políticas públicas brasileiras, ainda é urgente planejar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes, em diferentes contextos educacionais. Por isso, é preciso pensar essas interfaces e a relação entre teoria e prática para que a inclusão escolar não seja apenas um ideal para o sistema educacional, mas o princípio norteador de todas as práticas educacionais e sociais de determinada sociedade.

Portanto, as políticas públicas de educação especial apontam as necessárias conexões com as práticas pedagógicas nos diferentes níveis e modalidades da educação. Contudo, é preciso avançar nas metas e estratégias exequíveis com as condições objetivas do trabalho pedagógico na educação básica e ensino superior (KASSAR.; REBELO; OLIVEIRA, 2019; BAPTISTA, 2019)

Essa transversalidade, por exemplo, evidencia as articulações e conexões das propostas pedagógicas da educação especial com a organização curricular da educação infantil, o que ilustra a necessidade da formação docente pautada na compreensão do desenvolvimento psicológico de todas as crianças, inclusive das que apresentam alguma deficiência ou necessidade educacional especializada.

Faz-se necessário planejar ações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da linguagem — muitas vezes utilizando a comunicação aumentativa e alternativa —, oportunizar atividades de representação, jogo simbólico e uma diversidade de atividades de expressão corporal. Na formação inicial e continuada de licenciados, para compreender a criança com deficiência, é preciso pensar nos processos de ensino e aprendizagem. É necessário não apenas enfatizar as diferenciações de uma criança com paralisia cerebral no desenvolvimento motor e linguístico, mas também planejar ações para que essas diferentes expressões sejam potencializadas na Educação Infantil.

No ensino fundamental, é importante considerar as aprendizagens e suas relações com o desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente com deficiência. Durante os anos iniciais, é preciso apontar para o acesso ao currículo a partir dos princípios do desenho universal para aprendizagem, no planejamento de práticas de leitura e escrita. As aprendizagens referentes à leitura e à escrita são alicerces para o acesso, participação e aprendizagem da criança com deficiência nessa etapa.

Os anos finais do ensino fundamental evidenciam que as lacunas no desenvolvimento de habilidade da leitura e da escrita, somadas ao estigma da não aprendizagem da pessoa com deficiência, se tornam um demarcador para a exclusão e segregação desse sujeito no contexto escolar, bem como em outras atividades sociais.

Faz-se necessário apontar para estratégias de avaliação que de fato contribuam com as propostas inclusivas, bem como possibilitem a aprendizagem e prosseguimento do indivíduo com deficiência nas diversas áreas do conhecimento escolar.

As políticas de educação especial e suas implicações para a educação básica precisam de uma revisão para potencializar os diálogos com o atendimento educacional especializado. A atual proposição do contraturno traz uma série de tensões para a articulação da educação básica com a educação especial. Essas tensões prejudicam a efetividade de prática inclusivas e afetam os processos de ensino e aprendizagem em uma perspectiva inclusiva.

As políticas de educação especial precisam, ainda, compreender e apontar as características psicossociais dos adolescentes com deficiência nas relações pedagógicas e interpessoais, no ensino fundamental e no ensino médio. Isso envolve a identificação dos aspectos pedagógicos e didáticos e rebate na organização curricular do ensino médio, bem como na ampliação de habilidades e competência de jovens com e sem deficiência para a formação profissional.

A organização da educação profissional precisa ter como eixo a possibilidade de aprendizagem, por parte de todos os estudantes, das habilidades e competências desenvolvidas no âmbito da formação profissional de jovens com e sem deficiência.

No que diz respeito à finalização da educação básica, é necessário apontar caminhos e estratégias para que os jovens com deficiência tenham acesso aos processos seletivos para admissão ao ensino superior.

As políticas de acesso da pessoa com deficiência ao ensino superior precisam indicar estratégias de acesso, permanência e aprendizagem na graduação. No que se refere à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é válido ressaltar oportunidades acadêmicas diferenciadas para a pessoa com deficiência. O aluno surdo não pode ser indicado apenas para o curso de licenciatura em Letras-Libras: ele precisa de uma graduação aberta para suas pretensões pessoais e profissionais. Caso deseje cursar medicina ou direito, é necessário que tenha um curso de graduação planejado institucionalmente na perspectiva da acessibilidade.

Isso também se aplica à pós-graduação. Os processos seletivos de ingresso precisam ter como princípio o direito da pessoa com deficiência ao prosseguimento dos estudos nessa etapa, da mesma forma que lhe dar visibilidade como protagonista na pesquisa e nas experiências acadêmicas.

É preciso formar profissionais das diversas áreas de conhecimento para entender e lidar com a pessoa com deficiência nas múltiplas relações sociais. Tal formação implica na compreensão da educação especial como uma área de conhecimento essencial para a formação humana, na universidade e nos diversos âmbitos de atuação profissional.

As políticas públicas de educação especial precisam estar articuladas à educação básica e ao ensino superior. Por isso, faz-se necessário conhecer os núcleos, comissões e secretarias que lidam com a especificidade da educação especial.

No que se refere às discussões sobre a atualização e proposição de uma nova política de educação especial, em 2017 foram propostas consultorias para a revisão das políticas e, no ano de 2018, começou a circular a proposta da minuta da nova política, intitulada "Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida" (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).

Embora o governo tenha colocado em consulta pública a proposta de uma nova política para a educação, concomitante a inúmeras manifestações de pesquisadores e representantes de instituições e de comunidades científicas da educação especial com base na circulação da minuta da "Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida", ainda não temos no cenário atual perspectiva de uma nova política voltada para educação especial, e até agosto de 2020, no âmbito educacional, ainda está em vigor a política publicada em 2008.

PARA SABER MAIS

A organização política das pessoas com deficiência no Brasil e suas reivindicações no campo educacional. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38129/pdf. Acesso em: 10 de jul. 2020.

A educação de surdos e cegos na França e no Brasil. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33087/html. Acesso em: 20 de jul. 2020.

RESOLUÇÃO Nº 03/2016-CEB/CEE/RN, de 23 de novembro de 2016. Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. Disponível em: http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20161210&id_doc=557370. Acesso em:15 de jul. 2020.

Educação profissional: indicações para a ação: a interface educação profissional/educação especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educ_prof.pdf. Acesso em: 10 de jun. 2020.

Documento subsidiário à política de inclusão. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf. Acesso em: 10 de jul. 2020.

Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100405. Acesso em: 10 de jul. 2020.

Federação Down convida instituições para assinarem manifesto em favor da educação inclusiva. Disponível em: https://www.camarainclusao.com.br/noticias/federacao-down-convida-instituicoes-para-assinarem-manifesto-em-favor-da-educacao-inclusiva/. Acesso em:10 de jul. 2020.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva PNEEPEI: Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência CPD/2018. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/documentos/separata-do-seminario-sobre-educacao-inclusiva. Acesso em: 10 de out. 2019.

Minuta da Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida. Disponível em: https://pnee.mec.gov.br/integra. Acesso em: 10 de jul. 2020.

ATIVIDADE INTEGRADA

ATIVIDADE INTEGRADA 1

A secretaria estadual de Educação de um município está organizando as ações que serão realizadas ao longo de quatro anos. Gabriela, professora que atuou na área de língua portuguesa, será a nova secretária de Educação. A docente fez especialização na área de educação especial e teve experiências pedagógicas direcionadas aos alunos com deficiência nos ensinos fundamental e médio.

Um dos compromissos de Gabriela é elaborar um projeto para organizar as ações desenvolvidas na sala de aula, no atendimento educacional especializado, na sala de recursos multifuncionais, ou em instituições especializadas e redes multiprofissionais, pois tem interesse em articular ações da educação com o setor estadual de saúde.

Os professores que atuam nos ensinos fundamental e médio foram convocados a elaborar projetos que irão compor, a partir de debates e consulta pública, ações estaduais de apoio à inclusão de estudantes com deficiência.

Elabore esse projeto, com base nas recomendações da legislação como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996, e a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Você pode consultar ainda outros documentos norteadores da educação especial em uma perspectiva inclusiva.

EXPECTATIVA DE RESPOSTAS

Essa questão evidencia elementos da organização política e pedagógica das ações da educação especial. É possível construir o projeto através das diretrizes da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996, e da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.

ATIVIDADES INTEGRADAS 2

Organização didático-pedagógica e a escolarização de crianças com deficiência

Introdução

Um novo coordenador pedagógico está desenvolvendo propostas com o uso de tecnologias para favorecer a aprendizagem de alunos com deficiência. Ele começará a atuar em uma nova escola municipal.

Caracterização da escola

A nova escola municipal possui seis salas de aula amplas com janelas, lâmpadas, ventiladores acima do quadro, carteiras, quadro branco, uma biblioteca, uma sala de professores com banheiro, uma sala de coordenação, uma quadra, um refeitório, uma cozinha, dois banheiros adaptados para os alunos, um almoxarifado e um banheiro para os funcionários.

Em 2015, o Projeto Político Pedagógico (PPP) foi organizado e sistematizado, mediante discussões coletivas nas reuniões de estudo e planejamentos semanais, com a realização de oficinas com os professores, funcionários, pais e alunos. O referido documento cita a perspectiva da inclusão nos processos de escolarização. Entretanto, não especifica como essa perspectiva direciona o trabalho pedagógico.

Com relação à quantidade de alunos com deficiência por turma, a coordenação da escola organiza as matrículas a partir das recomendações da Resolução nº 05/ 2009, que trata da educação especial da Rede Municipal de Ensino do Natal, atendendo às especificidades do público-alvo a que se destina, sem desconsiderar a legislação federal.

A estrutura do projeto político pedagógico (PPP) apresenta inicialmente a missão, os valores e os princípios orientadores da escola, definindo entre eles o acesso, a permanência e a participação dos alunos no processo educativo. O documento também explicita as concepções de sociedade, de homem/cidadão, de mundo e de família como colunas da construção de uma escola democrática.

A concepção de escola apresentada no PPP diz respeito às seguintes características: transformadora, atualizada, autônoma, emancipadora, inclusiva e democrática. Quanto à concepção de inclusão, está interligada à diversidade e à aprendizagem significativa.

Caracterização dos alunos

No que se refere aos alunos, residem próximo à escola ou utilizam transporte coletivo. A escola tem onze turmas, compreendendo os cinco primeiros anos de escolarização do ensino fundamental, distribuídas nos turnos matutino e vespertino. Quanto aos alunos com deficiência, em 2017 a escola tem 310 matriculados; deste quantitativo, 19 alunos têm laudos referentes à deficiência intelectual.

Os quartos anos têm o maior número de alunos com deficiência, e a turma “B” apresenta um aluno com baixa visão e dois alunos com deficiência intelectual (sendo um deles sem documento comprobatório, apenas com hipótese a ser investigada por especialistas). Essa turma é formada por 30 alunos, que, na sua maioria, já estudavam na escola e, portanto, tinham desenvolvido diversos aspectos de interação e socialização com os pares. Paulo e Pedro (DI) são advindos de duas turmas diferentes do terceiro ano da escola, em 2016.

Segundo os relatórios dos professores, Pedro tem 12 anos de idade, diagnóstico de síndrome de Down (SD), Paulo tem características de deficiência intelectual sem laudo comprobatório, e Carlos é o aluno que apresenta diagnóstico de baixa visão (microftalmia e colomba de íris e nervo óptico). Ele já estudava na turma desde 2014.

Os alunos têm uma frequência regular às aulas (inclusive os alunos público-alvo da educação especial) e realizam atividades individuais e grupais, de acordo com as estratégias escolhidas pelas professoras e pela professora da educação especial.

Quanto aos conhecimentos de leitura e escrita, os professores observaram que, nessa turma, existem alunos com fluência na leitura e interpretação, enquanto outros têm dificuldades para leitura e escrita. Dentre as singularidades da turma, Pedro e Paulo ainda não estavam alfabetizados.

Com relação à leitura e à escrita de Pedro, observa-se que a escrita é expressa através da hipótese pré-silábica, sem consciência fonológica, atribuindo a representação simbólica para o grafismo de letras, números e desenhos, nomeando e reconhecendo seus registros. Manifesta prazer nas situações de escrita que realiza, após as vivências concretas e com intervenção pedagógica. Na realização das atividades motoras finas, tem movimentos de pinça e preensão, conduzindo com alternância das mãos os materiais concretos que estiver utilizando nas vivências, como coleção de madeira, giz de cera, bola e peças de encaixe. Observa-se uma dinâmica de movimentos corporais para adaptações na sua atuação, pois apresenta um tempo limitado de concentração.

O aluno Paulo tem 12 anos, alimenta-se de maneira autônoma no refeitório, interage nas brincadeiras realizadas no pátio e nas aulas de informática. Tem um gosto peculiar por um exemplar pequeno da bandeira do Brasil. Sua escrita encontra-se na hipótese pré-silábica, reconhecendo que as letras desempenham o papel da escrita, mas ainda sem perceber a vinculação com a pronúncia. Consegue escrever seu primeiro nome próprio. Faz a leitura de imagens, sintetizando oralmente os fatos. Narra fatos simples, com o auxílio da professora para a organização mental dos mesmos. Descreve personagens, objetos e paisagens. Em matemática, identifica os números um, dois, quatro e seis , conta oralmente de um a dez e realiza pequenas contagens, com o apoio de material concreto e ajuda da professora. Em

ciências, história e geografia, identifica algumas características da zona rural e da zona urbana, identifica alguns meios de comunicação e meios de transporte, além de diferenciar os seres vivos dos seres não vivos.

O aluno Carlos tem 9 anos, está alfabetizado, aprende com facilidade e gosta de jogos no computador. Demonstra prazer nas atividades de leitura e escrita e nos jogos didáticos. Apresenta dificuldades nas atividades que envolvem desenho. Tem acesso restrito ao livro didático em função do tamanho da letra, pois não quer utilizar a lupa. As atividades avaliativas são iguais aos dos colegas, apenas são ampliadas. Adora ficar na quadra da escola durante as aulas de educação física, assistindo ao jogo de futebol, e afirma que é o lugar em que ele mais gosta de estar na escola.

Pedro, Paulo e Carlos têm um bom relacionamento com os colegas, mas tendem a participar das atividades propostas pelas professoras de modo parcial, precisando sempre que elas fiquem atentas e encorajando sua participação.

As professoras do 4° ano "B" eram Marta (professora pedagoga), Juliana (professora de educação física), Aline (professora de artes), Joana (professor de ensino religioso) e Gisele (professora da educação especial).

Os alunos não recebem nenhum acompanhamento pedagógico relacionado ao atendimento educacional especializado. A escola não possui sala de recursos multifuncionais como espaço destinado para a realização de apoio pedagógico complementar ou suplementar.

Situação problema

Com relação aos aspectos mencionados acima, o novo coordenador precisa revisar o planejamento pedagógico em uma perspectiva inclusiva.

Questões do caso

Que ações podem ser empreendidas no planejamento para facilitar e ampliar a participação e a aprendizagem da turma?

Como utilizar o quadro abaixo para organizar o planejamento de atividade(s) destinada(s) à turma (inclusive os três alunos com deficiência), no que diz respeito à aquisição e ao desenvolvimento da língua escrita e leitura?

Quais as especificidades dos estudantes (habilidades, motivações e modos de participação)?

Quadro norteador para o planejamento curricular

TÓPICOS	EXPLICAÇÃO	DESCRIÇÃO E AÇÕES
Habilidades e motivações	O que sabem? Do que gostam?	
Objetivos propostos	O que aprender/ ensinar?	
Estratégias e cronogramas para a realização das atividades pedagógicas	Como fazer? Em quanto tempo?	
Recursos didáticos e materiais (tecnologia assistiva)	O que usar para ensinar? Como?	
Atribuições da professora e da professora da educação especial	Como será a participação da professora e da professora da educação especial?	
Avaliação	Como avaliar? Quais instrumentos utilizar?	

Fonte: Quadro adaptado do texto: FONSECA, Géssica Fabiely. Planejamento e práticas curriculares dos processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva. Tese de doutorado. Centro de Educação. UFRN, 2016.

EXPECTATIVA DE RESPOSTA

Essa atividade permite ao cursista planejar ações pedagógicas voltadas para a alfabetização e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, através do quadro norteador do planejamento curricular. Esse quadro pode apresentar estratégias e recursos da comunicação aumentativa e alternativa, tecnologia assistiva e situações pedagógicas para potencializar as capacidades de representação, jogo simbólico e uma diversidade de atividades de expressão corporal.

Nessa atividade, o cursista pode refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem, bem como suas relações com o desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente com deficiência, no ensino fundamental. A resposta e argumentação do cursista pode evidenciar ainda o acesso ao currículo, a partir dos princípios do desenho universal para aprendizagem, no planejamento de práticas de leitura e escrita.

SÍNTESE DA AULA

Nesta unidade estudamos os aspectos legais e políticos relativos à inclusão. Foi possível discutir algumas legislações e políticas da educação especial no Brasil e suas relações com a perspectiva inclusiva. Além disso, dedicamo-nos a compreender a proposta do atendimento educacional especializado, sua organização e sua articulação com a sala de aula para o desenvolvimento de propostas eficazes, no que se refere à participação e à aprendizagem de estudantes com deficiência.

Estudamos, também, as relações da educação especial com os diferentes níveis e modalidades da educação brasileira. É válido ressaltar a transversalidade da educação especial na educação básica e superior. Portanto, é essencial compreender a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil, assim como planejar condições pedagógicas de participação e aprendizagem, ao longo do seu desenvolvimento no ensino fundamental e ensino médio. A adolescência, a juventude e as escolhas profissionais na educação profissional e ensino superior precisam do suporte pedagógico da educação especial, a fim de que haja a promoção de práticas inclusivas nas instituições educacionais e nas demais esferas sociais.

LEITURAS COMPLEMENTARES

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, educação especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo , v. 45, e217423, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100407&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 dez. 2019.

DANTAS, Priscila Ferreira Ramos et al. Processos de escolarização na/para inclusão de um estudante com deficiência: intersecções na perspectiva curricular. **Research, Society and Development**, Itabira, v. 4, n. 4, p. 280-294, abr. 2017. Disponível em: https://rsd.unifei.edu.br/index.php/rsd/article/view/97. Acesso em: 19 dez. 2019.

DUSSILEK, Carlos Alberto; MOREIRA, Jaqueline Costa Castilho. Inclusão no ensino superior: uma revisão sistemática das condições apresentadas aos estudantes com deficiência. **Research, Society and Development**, Itabira, v. 6, n. 4, p. 317-341, out. 2017. Disponível em: https://rsd.unifei.edu.br/index.php/rsd/article/view/124. Acesso em: 19 dez. 2019.

FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 7-15, set. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 dez. 2019.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217170, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100405&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 dez. 2019.

OLIVEIRA, Jander Temístocles de; NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto. Perspectivas de inclusão escolar dos transtornos de aprendizagem no Ensino Médio. **Research, Society and Development**, Itabira, v. 5, n. 2, p. 138-156, jun. 2017. Disponível em: https://rsd.unifei.edu.br/index.php/rsd/article/view/103. Acesso em: 19 dez. 2019.

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

1. Analise os aspectos relativos à legislação educacional vigente no seu estado e município, com seus impactos para a educação especial em uma perspectiva inclusiva.

2. Após escolher um dos níveis e/ou modalidades educacionais (por exemplo, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional), apresente exemplos de contribuições da educação especial para a inclusão de pessoas com deficiência.

EXPECTATIVAS DE RESPOSTAS

1. Essa resposta pode ter como base a legislação educacional, com a Política Nacional da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva de 2008, somada à legislação específica de cada estado e município brasileiro.

   Se o estado do cursista for o Rio Grande do Norte, a resposta pode evidenciar elementos e diretrizes da Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, de 23 de novembro de 2016, que apresenta princípios e normas da educação especial.

2. Essa resposta tem como princípio permitir ao cursista escolher um dos níveis e modalidades da educação para compreender suas relações com a educação especial. Ele pode escolher documentos orientadores dos diferentes níveis e modalidades. Nos itens Textos Complementares e Para Saber Mais, são apresentadas referências que podem contribuir para as construções discursivas das argumentações dos cursistas.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, educação especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo , v. 45, e217423, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100407&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. **Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em:18 nov. 2019 .

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em:18 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 abr. 2019.

ESTIMADO, R.; SOFIATO, C. A educação de surdos e cegos na França e no Brasil. **Revista Educação Especial**, v. 32, e. 50, p. 1-20, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33087/html. Acesso em: 10 jun. 2020.

KASSAR, M.; REBELO, A.; OLIVEIRA, R. Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e217170. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100405. Acesso em: 27 set. 2019.

VERSIANI, Maria Helena. Uma república na Constituinte (1985-1988). **Revista Brasileira de História**, São Paulo , v. 30, n. 60, p. 233-252, 2010 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jul. 2020.

AULA
5

Especialização em
Educação Inclusiva

INCLUSÃO E EXCLUSÃO - DESDOBRAMENTOS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Refletir sobre os processos de exclusão escolar de pessoas com deficiência no Brasil.

Caracterizar a educação especial em uma perspectiva inclusiva.

Discutir os conceitos de inclusão escolar e suas relações com a educação especial.

CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS

Nesta aula, vamos estudar os conceitos de inclusão e exclusão, além de suas implicações para as práticas pedagógicas direcionadas às pessoas com deficiência.

Os processos sociais excludentes são perceptíveis nas diferentes sociedades. No caso do Brasil, existe uma dívida histórica referente aos processos de escolarização de pessoas com deficiência, antes excluídas dos contextos de escolarização, formação profissional e inserção no mundo do trabalho (JANNUZZI, 2004; BUENO, 2008).

O conceito de inclusão escolar ressalta a heterogeneidade dos discentes, independentemente da condição de deficiência, e a necessidade de reconstruir a escola em seus aspectos pedagógicos e didáticos. Essa reconstrução está associada à compreensão da educação especial como modalidade transversal e às possibilidades de articulação com todos os níveis e modalidades educacionais.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO MODALIDADE EDUCACIONAL: DIMENSÕES DA INCLUSÃO E EXCLUSÃO ESCOLAR

A educação especial começa na Modernidade, instituindo um sistema educacional paralelo na perspectiva da segregação e marginalização de sujeitos com deficiência. Essa marginalização se tornou alvo de ações filantrópicas a partir de uma visão de assistencialismo, na ausência de ações intencionais das diferentes sociedade (MENDES, 2006).

Na Modernidade, a constituição da área de educação especial na perspectiva da segregação está associada à dimensão médica e clínica como eixo condutor, enquanto o processo de escolarização fica em segundo plano. Na perspectiva da segregação, não existe uma delimitação dos sujeitos com direitos educacionais específicos. Por isso, sujeitos que não atendem ao padrão de normalidade são segregados do convívio social, e não visualizados como sujeitos de direitos sociais (MAGALHÃES, 2011).

No Brasil, as primeiras iniciativas no século XIX direcionadas às pessoas com deficiência apresentam uma concepção patologizante da deficiência. É nesse período que se organizam as primeiras instituições de ensino no modelo da segregação para os alunos com deficiência.

No século XX, a Escola Nova e o debate sobre a centralidade do aluno nos processos de ensino rebatem nas propostas pedagógicas para a escolarização de alunos sem deficiência. A vertente psicopedagógica se torna o fundamento privilegiado da educação especial, na perspectiva segregacionista (MENDES, 2006).

As pesquisas educacionais nas décadas de 60 e 70 do século XX apontam para a dimensão social do fracasso escolar. Esse debate traz ao cerne da discussão as proposições curriculares e suas implicações para os processos de ensino, aprendizagem e exclusão escolar. A exclusão escolar pode estar associada ao conceito de Bourdieu de capital cultural. As diferenças de capital cultural e suas relações com o currículo escolar ressaltam implicações para a educação em geral e a educação especial (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

A PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO COMO ALTERNATIVA AOS PROCESSOS SOCIAIS DE EXCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Na década de 1970, as formas de apoio educacional da educação especial envolvem a escola especial, sala de recursos, o ensino itinerante e até as classes especiais. A escola especial está associada ao modelo da segregação. Já outros tipos de apoio podem ser visualizados na transição da segregação para o modelo da integração.

A integração fundamentou propostas da educação especial na América do Norte e na Europa e influenciou o sistema educacional brasileiro. Nessa perspectiva, os alunos com deficiência seriam destinados às classes especiais.

O que eram as classes especiais?

As classe especiais eram classes organizadas em escolas nas quais os alunos com deficiência tinham acesso a currículos, propostas pedagógicas e professores diferenciados, paralelos e substitutivos à escolarização direcionada às pessoas sem deficiência.

O aluno de uma classe especial poderia posteriormente participar de propostas direcionadas às pessoas sem deficiência. Contudo, as práticas diferenciadas comumente não possibilitavam a integração desse sujeito ao sistema educacional.

A oferta de recursos, serviços e orientação de práticas pedagógicas antes da perspectiva da inclusão escolar envolvia modalidades de atendimento como a escola especial. A escola especial é o principal lócus educativo na perspectiva da segregação. Na perspectiva da integração, as classes especiais são organizadas em escolas comuns a partir do trabalho de professor especializado, com a proposição de orientar os processos educativos exclusivamente para estudantes com deficiência (MAGALHÃES, 2003).

O CONCEITO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Na transição da perspectiva da integração e inclusão deu início a diferenciação de currículos e objetivos de aprendizagem que fundamentavam as ações e concepções da educação especial. Ao longo do século XX e primeiras décadas do século XXI, diretrizes em nível internacional são propostas em diferentes países . É possível citar o Convênio sobre a Readaptação Profissional e o Emprego de Pessoas Inválidas da Organização Internacional do Trabalho (Convênio 159); a Declaração dos Direitos do Retardado Mental (AG.26/2856, de 20 de dezembro de 1971); a Declaração das Nações Unidas dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência (Resolução nº 3447, de 9 de dezembro de 1975); o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Portadoras

de Deficiência (Resolução 37/52, de 3 de dezembro de 1982); a Resolução sobre a Situação das Pessoas Portadoras de Deficiência no Continente Americano; as Normas Uniformes sobre Igualdade de Oportunidades para as Pessoas Portadoras de Deficiência em 1993; a Declaração de Manágua, de 20 de dezembro de 1993; a Declaração de Viena e o Programa de Ação aprovados pela Conferência Mundial sobre Direitos Humanos das Nações Unidas, em 1993 (BRASIL, 2001).

No âmbito internacional, diversos eventos e documentos deles advindos ressaltam o movimento pró-inclusão. Na década de 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, ressalta os processos de exclusão escolar. Esse debate é resgatado em 1994, na Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, que culmina na Declaração de Salamanca e enfatiza a proposição da Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (BRASIL,2008).

Com a Declaração de Salamanca, em 1994, o conceito de inclusão escolar está associado ao compromisso internacional assumido pelos seus países signatários.

Outro movimento internacional com impactos nas políticas de educação especial no Brasil é a Convenção da Guatemala (1999). As diretrizes desta convenção são promulgadas no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2000. O decreto reafirma o compromisso internacional e nacional acerca dos direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, e explicita a perspectiva de eliminação de todas as formas de discriminação relacionadas à deficiência:

> Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização (BRASIL, 2008, p.4).

Na atualidade, a educação especial numa perspectiva inclusiva tem como foco de atuação: pessoas com deficiência física, auditiva, visual, intelectual, múltiplas, surdez, pessoas com transtorno do espectro do autismo e altas habilidades.

Esse foco de atuação exige uma reorganização da escola no nível das políticas públicas de educação, bem como na dimensão curricular e suas interfaces com o ensino e aprendizagem.

A inclusão associada à democratização da educação apresenta os alunos com deficiência como protagonistas das práticas curriculares. Veremos esse protagonismo na Unidade 8. Essa visão democrática e inclusiva exige uma revisão do planejamento e das práticas curriculares desenvolvidas nos sistemas educacionais. Se dissociados da inclusão, os currículos especializados e diferenciados podem contribuir para processos excludentes.

Como um currículo especializado e paralelo à Base Nacional Comum Curricular pode interferir na escolarização de uma pessoa com deficiência?

No final do século XX e primeiras décadas do século XXI, a educação especial no Brasil ressalta a relevância do trabalho pedagógico direcionado aos alunos com e sem deficiência para oferecer condições de acesso, participação e aprendizagem para todos.

A concepção de inclusão escolar é repleta de sentidos e significados, pois evidencia os processos excludentes dos sistemas educacionais, que segregaram grupos estigmatizados e distantes dos padrões idealizados e romantizados de aluno (BUENO, 2008).

Apresentamos, portanto, a inclusão escolar como uma proposição política e pedagógica que tem como finalidade a escolarização dos alunos anteriormente excluídos da escola,com ênfase para o público-alvo da educação especial: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A inclusão escolar está relacionada aos princípios do acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos com e sem deficiência na escola. Nesse tripé da inclusão escolar, é preciso evidenciar a participação e aprendizagem dos saberes curriculares como um dos desafios para as relações na escola e na sociedade em geral.

A inclusão escolar como um princípio das situações pedagógicas ressalta as relações entre alunos e professores para a construção de saberes. Os professores precisam conhecer os direitos dos estudantes com e sem deficiência com vistas ao planejamento de práticas pedagógicas que considerem a heterogeneidade de todos os discentes historicamente segregados dos contextos educacionais, e contribuir para um novo olhar acerca do currículo e dos processos de escolarização.

Atualmente, a educação especial no cenário nacional brasileiro é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades da educação. Essa transversalidade precisa ser compreendida aliada aos pressupostos políticos da inclusão.

O que isso significa para o sistema educacional?

Algum tipo de atendimento ou ação pedagógica da educação especial é um direito do sujeito com deficiência, tanto na educação infantil e no ensino fundamental, quanto no ensino médio e no ensino superior.

É válido ainda ressaltar que a educação profissional também precisa atentar para as possibilidades de articulação com serviços e suportes pedagógicos específicos para a construção de uma prática educativa inclusiva.

Ao receber crianças com deficiência, uma instituição de educação infantil precisa organizar práticas inclusivas incorporadas à rotina e ao fazer pedagógico. Tais práticas precisam de articulação com atendimentos especializados que não substituem a escolarização, mas

podem contribuir para a permanência e participação da criança com deficiência. O papel pedagógico da educação especial não pode substituir as ações pedagógicas nas diferentes dimensões da escolarização.

A educação especial prevê a oferta de recursos e serviços, bem como a orientação de práticas pedagógicas complementares e/ou suplementares aos processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência, altas habilidades e transtornos do espectro do autismo.

A oferta de recursos, serviços e orientação de práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão escolar envolve diferentes modalidades para prover o atendimento educacional especializado, com destaque para a sala de recursos e o ensino itinerante. A sala de recursos e suas articulações com a escola comum possibilitam a ação do professor especializado na organização de materiais, equipamentos e serviços pedagógicos multiprofissionais para potencializar o acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial (MAGALHÃES, 2003).

A modalidade da educação especial envolve ainda a classe hospitalar e domiciliar, voltada para alunos com necessidades educacionais específicas decorrentes de tratamentos de saúde que os impedem de frequentar e participar das atividades na escola (MAGALHÃES, 2003).

No ensino itinerante, as secretarias estaduais e municipais e os setores responsáveis pela educação especial podem organizar a contratação e a prestação de serviços temporários que supram as lacunas de diversa escolas no oferecimento de ações pedagógicas especializadas (MAGALHÃES,2003).

Por exemplo, a sala de recursos multifuncionais, como um dos espaços do apoio pedagógico suplementar ao estudante com deficiência intelectual, precisa ser visualizada como um espaço da escola articulado à sala de aula do sexto ano do ensino fundamental. Caso isso não aconteça, o estudante pode estar na escola segregado da escolarização no ensino fundamental, que acontece na sala de aula regular.

No texto da Política Nacional da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, o atendimento educacional especializado é apresentado, sendo suas funções explícitas:

> identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados (BRASIL, 2008, p.11-12).

No cenário brasileiro e mundial, a luta histórica dos movimentos de pessoas com deficiência resultou em conquistas na dimensão legislativa que corroboram a garantia de direitos universais, dentre eles, a educação. A educação de pessoas com deficiência em condições de equidade é apontada na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), nas Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e, por fim, na Lei Brasileira de Inclusão (2015).

A inclusão escolar envolve mudanças nas práticas pedagógicas. Os discursos dos professores precisam estar aliados às transformações didáticas e pedagógicas das nossas salas de aula. Não é apenas falar e defender a inclusão do aluno com deficiência, garantindo somente o acesso e um espaço comum para esses estudantes. Faz-se necessário criar condições para a permanência e aprendizagem, dimensões essenciais do princípio da inclusão escolar.

ATIVIDADE INTEGRADA

Analise as charges a seguir e elabore um texto, relacionando as situações com suas experiências voltadas às pessoas com deficiência:

Charge 1

Fonte: http://abracoinclusivo.blogspot.com/2014/03/desafios-na-educacao-das-pessoas-com_8556.html

Charge 2

Fonte: https://toque105.fandom.com/pt-br/wiki/Os_Deficientes_Auditivos_nas_Escolas

EXPECTATIVA DE RESPOSTA

As Charges 1 e 2 revelam processos de escolarização excludentes para pessoas com deficiência. A inclusão escolar está relacionada aos princípios do acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos com e sem deficiência, na escola. Contudo, em ambas as charges os alunos com deficiência não têm acesso aos recursos didáticos, comunicacionais e avaliativos. O conceito de inclusão escolar evidencia o princípio da participação, aprendizagem e acesso aos saberes curriculares como um dos desafios para as relações na escola e na sociedade em geral.

SÍNTESE DA UNIDADE

Nesta unidade estudamos os conceitos de inclusão e a relação do conceito de capital cultural com os processos de exclusão escolar. A compreensão desses conceitos pode contribuir para análises sobre as práticas pedagógicas direcionadas às pessoas com deficiência no Brasil. Além desses conceitos, é válido ressaltar a constituição da educação especial e suas relações com o movimento internacional voltado para inclusão escolar e social. O entendimento dos processos de exclusão e inclusão escolar também nos ajuda a estudar a segregação e a integração no contexto das práticas educacionais no Brasil e no Rio Grande do Norte.

LEITURAS COMPLEMENTARES

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

BUENO, J. G.; MENDES, G.; SANTOS, R. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Brasília: Junqueira & Marin, 2008.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Maria Odete E.. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa , n. 13, p. 135-153, 2009 . Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 dez. 2019.

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

1. Quais são as relações do capital cultural com os processos de inclusão e exclusão escolar de estudantes com deficiência?

2. Com base no conceito de inclusão escolar estudado, quais são as relações da educação especial com os processo de escolarização de pessoas com deficiência, na perspectiva da inclusão?

EXPECTATIVAS DE RESPOSTAS

1. As relações do capital cultural com os processos de exclusão escolar são apontadas pelas pesquisas educacionais, psicológicas e sociológicos nas décadas de 60 e 70 do século XX. No âmbito da psicologia, as dificuldades de aprendizagem começaram a ser analisadas sob a ótica da dimensão social do fracasso escolar. O conceito de Bourdieu de capital cultural pode ser um aporte para os argumentos acerca das diferenças de capital cultural e suas relações com currículo escolar. Nessa questão, o aluno é convidado a refletir sobre as proposições curriculares e suas implicações para os processos de ensino, aprendizagem e exclusão escolar de pessoas com deficiência, nos modelos da segregação, integração e inclusão.

2. A educação especial nas políticas educacionais brasileiras é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades, e tem uma perspectiva inclusiva. O conceito de inclusão escolar tem como princípio o acesso, participação e aprendizagem de todos nos diferentes contextos educacionais. Portanto, os recursos, serviços pedagógicos e atendimentos especializados propostos como suplementares e complementares à escolarização precisam de planejamento coletivo e colaborativo para efetivar mudanças nas práticas pedagógicas, na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em:18 nov. 2019 .

BRASIL. **Decreto nº3.956, de 8 de outubro de 2001**. Brasília: Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2001.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básic**a. Brasília: MEC/SEE, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 21 abr. 2019.

BUENO, J. G. S As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES, 2008.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P.. **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. 2.ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P.. **Educação inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília: Líber, 2011.

MENDES, Enicéia G.. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro , v. 11, n. 33, p. 387-405, dec. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf . Acesso em:15 mar. 2020.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2002.Disponível em:https://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf Acesso em:15 mar. 2020.

ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Washington: Organização das Nações Unidas, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco, 1994.

AULA
6

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Discutir o conceito de estigma e seus impactos para o ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência.

Especialização em Educação Inclusiva

ESTIGMA E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS

Nesta unidade, vamos estudar o conceito de estigma e suas relações com os processos de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência. Compreender os fundamentos históricos relacionados às experiências e vivências das pessoas com deficiência remete à compreensão do estigma, do preconceito e dos estereótipos. Os estudos, pesquisas e práticas direcionadas à pessoa com deficiência enfatizam a materialização do estigma em barreiras diversas à plena participação desse sujeito, nos diversos contextos sociais.

Faz-se necessário pensar os espaços sociais de escuta e visibilidade social das pessoa com deficiência. Historicamente, o estigma atribuído à condição de deficiência produziu inúmeras situações de vulnerabilidade, situações de exploração, abuso e negligência para pessoas com deficiência (MAGALHÃES, 2003). O estigma, com suas implicações nas situações de vulnerabilidade, pode influenciar em cenários de preconceito e processos de estigmatização em instâncias sociais como a família e a escola, que é o foco da nossa unidade.

Mas você sabe o que é estigma?

Na concepção de Goffman (1988), o termo estigma remete aos sinais corporais como recursos visuais de diferenciação. Esses sinais corporais diferenciavam o sujeito, e a essas diferenças eram atribuídos significados relativos à excepcionalidade e moralidade do sujeito. Na sociedade grega, os sinais corporais identificavam e diferenciavam escravos ou criminosos, que eram sujeitos marginalizados. Uma pessoa com deficiência visual e utilizando uma bengala, por exemplo, pode ter esse atributo ressaltado como sinal de audição aguçada ou incapacidade de ouvir. Os processos de significação de determinados atributos podem ser a base para a construção do estigma.

Estudaremos o conceito de estigma e os conceitos de identificação e diferenciação, com um recorte para esses processos no contexto familiar e escolar.

Estigma e a família

A família é o primeiro lócus de interação, socialização e afetividade dos sujeitos com e sem deficiência. No caso da criança com deficiência, os processos de identificação e diferenciação podem ser visualizados nas relações parentais e com outros familiares, como irmãos.

É importante lembrar que o nascimento de um filho traz impactos. Para os pais de pessoas com deficiência, a descoberta de uma condição que pode trazer diferenças mais explícitas no desenvolvimento humano acarreta uma reorganização cultural, afetiva, social e até mesmo econômica.

Na literatura científica, a descoberta da condição de deficiência é denominada de luto, pois as expectativas e projeções afetivas dos pais com relação ao desenvolvimento do filho estão próximas ao padrão estimado para as pessoas sem deficiência. A morte simbólica dessas expectativas pode não ser ressignificada, e a família erguer barreiras para a aprendizagem e inserção social da pessoa com deficiência.

Além da vivência do luto, a família pode passar por processos de estigmatização, em decorrência da presença de um filho com deficiência. O estigma que afeta a família pode ter um efeito bola de neve, influenciando todos os espaços de interação desse sujeito e seu núcleo familiar. Falar sobre inclusão escolar exige a compreensão de um equipe de apoio nos diversos setores da sociedade para unir forças e garantir os direitos da pessoa e de seus familiares (SÁ; RABINOVICH,2006).

A instituição família do sujeito com deficiência pode contribuir para a construção ou desconstrução de estigmas. Se, por um lado, a família pode atribuir ao sujeito significados de incapacidade de aprendizagem, por outro pode potencializar o desenvolvimento e construir caminhos para a inclusão social e escolar dessa pessoa. A família pode estabelecer redes de apoio para contribuir com os processos inclusivos e desconstruir estigmas (SÁ; RABINOVICH,2006).

Estigma e escola

As experiências das crianças, adolescentes, jovens e adultos no contexto escolar evidenciam as diferenças familiares, sociais e econômicas como fatores que podem interferir nas facetas da diferenciação e identificação.

Geralmente, o processo de identificação de um aluno com deficiência no contexto escolar tem como parâmetro sua diferenciação dos alunos sem deficiência. Ela pode estar vinculada à diferenciação sensorial de um aluno cego ou com baixa visão, à diferenciação linguística de um aluno com surdez ou às diferentes capacidades simbólicas e de abstração de um estudante com deficiência intelectual. As identidades dos alunos com deficiência são reduzidas à condição de cegueira. Esse demarcador explícito fica em primeiro plano e soma-se às diferenças sociais mais amplas, podendo ser alicerces para barreiras sociais e atitudinais.

O estigma evidencia o processo de significação atribuído à diferença em determinados grupos sociais. Neste material, enfatizamos o processo de significação atribuído à condição de deficiência (GOFFMAN, 1989). A construção das identidades associa-se aos demarcadores explícitos, como características físicas e comportamentais. Por exemplo, se uma pessoa tem cegueira, pode ser percebida de forma diferente ao se deslocar com um cão-guia ou com a bengala em algum transporte ou espaço público. Podemos mencionar, ainda, os estigmas direcionados às pessoas com deficiência física, que, por se locomovem com cadeiras de rodas, são consideradas inaptas e incapazes de vivenciar a sexualidade. Nesse exemplo, os processos de significação ressaltam e relacionam as diferenças de locomoção como impeditivo para os padrões normativos da sexualidade. As diferenças vinculadas à condição de deficiência estão subordinadas aos padrões e regras sociais que as definem como marca social diferenciadora.

PARA LEMBRAR

O que é estigma? O estigma é uma marca social diferenciadora que interfere nos processos de socialização.

Essa marca social gera ainda diferenças simbólicas, que estão enraizadas nas concepções e atitudes. As diferenças simbólicas podem ocasionar atitudes excludentes, geradoras de outras desvantagens sociais para as pessoas com deficiência.

Essas marcas sociais diferenciadoras são visualizadas em diversos espaços. O contexto escolar evidencia ou produz diferentes delas. Quando chega a uma instituição de educação infantil, uma criança de quatro anos com paralisia cerebral que tem comprometimentos para o desenvolvimento da linguagem oral pode ter uma marca social diferenciada nas interações com os pares e ser identificada como “a criança que não fala”, naquele contexto escolar.

O estigma nos processos de identificação e diferenciação pode interferir nos processos de ensino e aprendizagem. A priori, o professor identifica que algum conteúdo, como cartografia e astronomia, não pode ser aprendido porque a marca social diferenciadora do seu aluno é a cegueira. O professor visualiza o laudo de deficiência intelectual do aluno, e suas dificuldades de aprender o código alfabético são reduzidas a atividades paralelas, como desenho, pintura, recorte e colagem, sem a intencionalidade de ensino da língua escrita. Tais exemplos evidenciam o estigma da não-aprendizagem e suas interferências na permanência e aprendizagem do público-alvo da educação especial.

Os discentes da educação especial são visualizados como “diferentes”, “especiais”, e simbolicamente marcados por estigmas. Ao longo da escolarização e de práticas pedagógicas excludentes, tais estigmas afetam as relações professor-aluno e aluno-aluno, e, por vezes, os docentes e discentes enxergam a deficiência como fator desencadeante da incapacidade de aprendizagem no transcorrer da educação básica.

Quando mencionamos processos de ensino e aprendizagem, isso não está restrito a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. É válido ressaltar que os processos de estigmatização podem ser visualizados na formação técnica e profissional, no acesso e permanência no ensino superior, assim como no debate sobre a vivência da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.

Enquanto estudante da educação profissional e do ensino superior, a pessoa com deficiência tem direito de entender e analisar o mercado de trabalho, de usufruir de seus direitos e desenvolver competências e habilidades relacionadas à sua formação, não circunscritas à condição de deficiência.

Isso pode ser visualizado quando um professor com deficiência assume determinada função profissional. Geralmente associam algumas habilidades à condição, por exemplo: se o professor é surdo, ele deve ter habilidades para estratégias e recursos didáticos para o ensino de pessoas surdas.

Esse exemplo retoma a marca social diferenciadora nos processos de identificação profissional. Nos processos de socialização com seus pares na escola, a habilidade do professor estará vinculada à deficiência. Portanto, as relações são mediadas pelos discursos das pessoas sem deficiência, que avaliam a habilidade e a competência profissional a partir da condição de deficiência.

Além de redimensionar o desenvolvimento interpsicológico, o estigma traz dimensões intrapsicológicas para as pessoas com deficiência, tanto na posição de aluno, quanto na posição de docente. Pensar os fundamentos e políticas da educação especial é compreender que professores, discentes e a comunidade escolar podem interagir com indivíduos com deficiência.

Tais interações trazem impactos para a construção de escola inclusiva. A construção tem início com a revisão de concepções acerca da deficiência e com a redefinição de sentidos e significações de ser aluno/ professor/ pais/ funcionários com deficiência. Faz-se necessário compreender a deficiência como uma condição da diversidade humana e romper com concepções estigmatizadas da deficiência, que ora julgam o sujeito como exemplo de incapacidade, ora como protótipo da meritocracia e superação.

ATIVIDADE INTEGRADA

Caso sobre estigma

Alan, dezesseis anos, adquiriu deficiência visual ainda na infância. Frequentou escolas regulares na educação infantil. Os adultos que conviviam com ele no espaço escolar tinham medo de que se machucasse nos momentos de brincadeira livre. Por isso, geralmente, não participava de atividades no parquinho e na caixa de areia.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, Alan não costumava participar das aulas práticas de educação física. Contudo, tinha atividades de orientação e mobilidade na instituição especializada e, por mais que a família insistisse em acompanhá-lo para supervisionar seu deslocamento, começou a fazer pequenos trajetos com autonomia no seu bairro.

As pedagogas que foram professoras de Alan do primeiro ao quinto ano ditavam as atividades e procuravam fazê-las a partir de estratégias de oralidade, o mesmo ocorrendo para as avaliações. Na instituição especializada, havia sido alfabetizado na escrita do Braille, mas como sua escola não tinha profissionais ou equipamentos que lhe permitissem usá-la, ele não teve um contato com esse código e com recursos específicos. Quando Alan fazia as atividades e compreendia conceitos ensinados aos demais estudantes, era considerado com Inteligência acima da média. No contato com conceitos como geometria, era comum que os profissionais da escola pensassem previamente que seriam abstratos para um aluno que não conseguia visualizar os formatos dos polígonos, considerando necessário apenas memorizar as fórmulas das áreas do quadrado, retângulo e triângulos.

Nos momentos de jogos ou brincadeiras, no intervalo das aulas, Alan geralmente ficava sentado, conversando com algumas crianças, que às vezes lhe faziam perguntas sobre a condição de cegueira.

Nas reuniões pedagógicas, as famílias perguntavam aos professores se o contato com Alan poderia trazer impactos para as crianças sem deficiência, principalmente nos diferentes ritmos de aprendizagem e execução das tarefas.

Quando Alan começou a estudar nos anos finais do ensino fundamental, os desafios e barreiras sociais se multiplicaram. Professores que nunca tinham atuado com estudantes com deficiência começaram a pensar que seria muito difícil incluí-lo nas atividades e no conteúdo curricular.

As mudanças hormonais e corporais da adolescência somaram-se à necessidade de inserção em grupos de socialização. A família de Alan preocupava-se com questões relacionados ao preconceito e estigma que ele poderia sofrer no contexto escolar e social, pois no grupo de amigos algumas pessoas o superprotegiam, ou não acreditavam que pudesse ter autonomia para mobilidades e decisões.

Nos anos finais do ensino fundamental, Alan ouviu informações acerca da possibilidade de ingressar numa instituição federal para cursar o ensino médio, integrado a um curso técnico. Quando decidiu submeter-se ao processo seletivo, os professores começaram a questionar se ele teria condições de fazer uma prova como essa, e, caso passasse na condição de cotista, se não teria muita dificuldade para acompanhar a formação no nível médio aliada à formação profissional técnica.

Alan fez a prova com a assessoria do serviço ledores e transcritores, conseguindo uma vaga no ensino médio integrado de um instituto federal para o curso de Mecânica.
Alan ouviu de alguns colegas e servidores que seria necessário planejar ações inclusivas e específicas para o ensino médio e para os conteúdos da área de mecânica.

Questões:

Quais foram as situações vivenciadas por Alan durante a sua vida que expressam situações de estigma?

Como as ações desenvolvidas no instituto podem romper com o estigma da não aprendizagem do aluno com deficiência, nos componentes curriculares do ensino médio e do ensino técnico?

SÍNTESE DA UNIDADE

Nesta unidade, estudamos o conceito de estigma e suas relações com os processos de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência. O estigma pode estar associado aos processos de identificação e diferenciação nos diversos contextos sociais. As repercussões da estigmatização referente à condição de deficiência podem ser visualizadas tanto no âmbito familiar quanto em espaços nos quais a deficiência é considerada um atributo depreciativo e ou excepcional.

LEITURAS COMPLEMENTARES

MAGALHÃES, Rita C. B. P.; RUIZ, Erasmo M.. Estigma e currículo oculto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília , v. 17, n. spe1, p. 125-142, ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 nov. 2019.

MAGALHÃES, Rita C. B. P. Controle social e currículo oculto na caixa preta: uma longa jornada noite adentro. In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (org.). **Currículos contemporâneos**: formação, diversidade e identidade em transição. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

1. Quais são as relações do conceito de estigma com as possibilidades e oportunidades de formação técnica e profissional de estudantes com deficiência, na sua região?

EXPECTATIVAS DE RESPOSTAS

1. O conceito de estigma pode ajudar o cursista no desenvolvimento de habilidades, como compreensão e identificação de situações de estigmatização, discriminação e preconceitos direcionados às pessoas com deficiência nas situações de formação técnica e profissional. Alguns modelos formativos podem excluir o planejamento de ações inclusivas na educação profissional e ensino superior, pois a expectativa normativa não prevê essas atuações para o sujeito com deficiência. Hoje, o direito do aluno surdo de ter acesso ao profissional tradutor e intérprete de Libras nos cursos técnicos em Informática ou Edificações não dispensa seu corpo docente e sua equipe pedagógica de pensar e planejar atividades e dimensões da acessibilidade, em todas as dimensões desses cursos.

REFERÊNCIAS

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. São Paulo: Zahar Editores, 1989.

SÁ, Sumaia Midlej Pimental; RABINOVICH, Elaine Pedreira. Compreendendo a família da criança com deficiência física. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 68-84, abr. 2006 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822006000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 nov. 2019.

AULA
7

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Conceituar acessibilidade e suas relações com os processos de inclusão social e escolar.

Especialização em Educação Inclusiva

ACESSIBILIDADE

CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS

A acessibilidade tem diferentes níveis e tipos. É uma premissa básica para a construção de práticas inclusivas, pensadas na colaboração de pessoas com deficiência, e também contribui com o direito de ir e vir de todos os cidadãos.

A lei brasileira de inclusão apresenta no terceiro artigo a concepção de acessibilidade:

> I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, s/p).

A inclusão social da pessoa com deficiência está associada ao pensamento e ao planejamento de ações acessíveis nas diversas esferas.

O princípio da acessibilidade está relacionado ao planejamento de espaços e experiências sem barreiras, impedimentos ou obstáculos referentes ao acesso, participação e aprendizagem, em qualquer experiência social, das pessoas com deficiência ou com outras especificidades, como alguém com dificuldade de locomoção ou uma pessoa com um carrinho de bebê. Isso envolve um planejamento urbanístico e arquitetônico pensado para a livre circulação de pessoas com deficiência nas vias e repartições públicas ou privadas. A acessibilidade envolve, ainda, políticas de utilização do transporte público por uma pessoa com deficiência física, intelectual ou sensorial. As diferenças sensoriais e linguísticas de algumas condições de deficiência, como a surdez e a deficiência visual, envolvem uma concepção de comunicação e informação acessível, ou seja, que não apresenta barreiras linguísticas ou audiovisuais. É válido ressaltar que as tecnologias precisam ser planejadas para possibilitar o acesso da pessoa com deficiência aos diferentes suportes, aparatos, softwares e aplicativos tecnológicos.

Compreender as dimensões da acessibilidade é essencial para o planejamento de ações de inclusão social e escolar. Na concepção de Sassaki (2009), a acessibilidade tem múltiplas dimensões:

1) Arquitetônica - A primeira dimensão é bem reconhecida no âmbito social. Em geral, as pessoas conseguem observar uma escola com rampas, uma calçada com sinalização tátil, ou um banheiro com portas que permitem a circulação de cadeira de rodas.

A Lei Brasileira de Inclusão apresenta, ainda, diferentes concepções relacionadas às barreiras físicas e suas implicações para a acessibilidade arquitetônica e urbanística:

> IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:
>
> a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
>
> b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados.

2) Comunicacional - No contexto escolar e social de forma mais ampla, é essencial compreender as barreiras comunicacionais e suas implicações para as pessoas com deficiência. Se pensarmos em uma exposição de slides ou na apresentação de um filme, caso não existam estratégias de audiodescrição, isso se constituirá numa barreira comunicacional do estudante com a proposta pedagógica.

A barreira comunicacional é visível ainda na interação com os estudantes surdos. Muitas vezes o professor não sabe Língua Brasileira de Sinais, nem percebe a função da tradução/interpretação do profissional intérprete de Libras na sala de aula, com suas implicações para os processos de ensino e aprendizagem.

3) Metodológica - É preciso pensar a acessibilidade nos processos metodológicos, não como um processo dissociado. Os métodos educacionais precisam ser planejados a partir de um pensamento e fazer pedagógico acessíveis.

4) Instrumental - Quanto à dimensão instrumental, faz-se necessário utilizar instrumentos e ferramentas acessíveis, tanto no contexto escolar como em contextos sociais mais amplos, como trabalho e lazer.

Portanto, se a escola dispõe de uma biblioteca ou de uma sala de informática, é essencial que os materiais, instrumentos e ferramentas sejam acessíveis e planejados para a utilização dos sujeitos público-alvo da educação especial.

5) Programática - Quanto à dimensão programática, é essencial que as políticas públicas nacionais, estaduais e municipais sinalizem os princípios da acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência. Pode envolver ainda a discussão e construção coletiva dos projetos políticos pedagógicos das escolas, bem como os planos de aulas.

6) Atitudinal - Essa dimensão é visível nos comportamentos e discursos dos sujeitos acerca das possibilidades e limitações das pessoas com e sem deficiência. Muitos espaços acessíveis nas dimensões comunicacionais e arquitetônicas podem ser repletos de barreiras atitudinais, como preconceitos, discriminação e estigmas, que impossibilitam a plena participação dos indivíduos com deficiência e dos demais sujeitos público-alvo da educação especial.

Quanto às barreiras atitudinais, a Lei Brasileira de Inclusão as define como “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, s/p).

A acessibilidade está associada à desconstrução de barreiras atitudinais que podem fundamentar pensamentos, ações e discursos impeditivos e restritivos para a pessoa com deficiência. A acessibilidade visa garantir o acesso, permanência e participação da pessoa com deficiência com equiparação de oportunidades sociais. Portanto, o conceito de acessibilidade envolve o planejamento de ações e espaços para garantir a autonomia do sujeito com e sem deficiência (YOSHIDA, 2008.)

Os aspectos para a comunicação e informação acessível, como a audiodescrição, legendagem em Libras e língua portuguesa e transcrição para Braille serão discutidas nos próximas disciplinas.

LEMBRE-SE

A Associação Brasileira de Normas e Técnicas apresenta normatização para acessibilidade, com vistas a planejar espaços sem barreiras arquitetônicas e urbanísticas.
http://www.abnt.org.br/noticias/4099-normas-de-acessibilidade

Currículo e acessibilidade

Historicamente, o currículo para a escolarização dos sujeitos da educação especial tinha como princípios:

1) Substituição - currículos especializados substituíam os currículos direcionadas às pessoas sem deficiência. Tais propostas eram utilizadas nas instituições especiais, no âmbito da segregação, e nas classes especiais na integração.

2) Apoio, suplementação e complementação - a finalidade da educação especial é buscar caminhos pedagógicos para fornecer suporte ao aluno e/ou professor na construção de práticas inclusivas. O apoio, suplemento e/ou complemento precisam ser planejados em articulação com o currículo escolar. (MAZZOTTA, 1997; MESQUITA, 2010)

A diferenciação curricular era evidente no contexto da escolarização de pessoas com deficiência, ou seja, era planejado um currículo específico para os sujeitos da educação especial.

Pensar a acessibilidade curricular é compreender as relações de poder implícitas no currículo, como a noção de currículo oculto. Hábitos, valores e atitudes direcionadas aos alunos com deficiência são ensinadas subliminarmente (SILVA, 1999; MAGALHÃES, 2005). Se um professor, através de uma prática pedagógica descontextualizada, planeja atividades de desenho livre para um aluno com deficiência intelectual, isso interfere e ressalta estigmas de incapacidade na relação do aluno com seus pares e professores no contexto escolar.

O currículo escolar, na perspectiva da escolarização de pessoas com deficiência, está associado à noção de flexibilização e à concepção de desenho universal para a aprendizagem. As propostas curriculares têm como princípio pedagógico atender às necessidades educacionais dos discentes com e sem deficiência.

LEMBRE-SE

O currículo acessível tem como essência a aprendizagem do aluno e, portanto, tem fundamentos dinâmicos e flexíveis. A ênfase na aprendizagem do discente revoluciona as práticas de ensino e as estratégias de construção do conhecimento.

ATIVIDADE INTEGRADA

O Sistema de Comunicação (SCALA), criado em 2009 por um grupo de pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tem a finalidade potencializar e/ou substituir a fala ou a escrita de pessoas com deficiência, bem como auxiliar os sujeitos com necessidades complexas de comunicação, decorrentes da ausência de sentidos e que impossibilitam a compreensão da sua oralidade.

O acesso ao SCALA ocorre através do seguinte link http://scala.ufrgs.br/Scalaweb/INICIO/index.php.

Depois do acesso, o usuário precisa fazer um cadastro. Para isso, será necessário criar um login e definir uma senha para acesso ao software. Os outros dados solicitados são: nome, cidade, email, profissão, local de acesso. O interessado também deve assinalar a concordância com os termos de uso.

Ao concluir o cadastro, o usuário pode escolher uma interface do software SCALA para diversos formatos de elaboração de pranchas e propostas textuais.

Com base nos princípios da acessibilidade curricular, escolha um dos seguintes formatos para ser utilizado com um estudante público-alvo da educação especial:

- prancha;
- narrativas visuais;
- alfabetização;
- comunicação livre.

Depois de escolher o formato, acesse o software SCALA com base nas orientações descritas acima e elabore uma proposta pedagógica a partir dos formatos acima listados. Salve a proposta e explique sua utilização em um contexto escolar.

3. Escreva um pequeno roteiro com as contribuições do SCALA à construção de práticas curriculares acessíveis para alunos com diferenciação na aquisição e desenvolvimento da linguagem

EXPECTATIVA DE RESPOSTA

Essas três questões têm como finalidade permitir ao cursista a experiência colaborativa de experimentar e utilizar softwares para o planejamento acessível. A vivência com o software SCALA pode potencializar reflexões sobre o currículo acessível. O argumento que subsidiará as respostas às questões permite ainda recortes diferenciados, com base na deficiência que será escolhida, a partir de diferentes formatos de elaboração, como pranchas, narrativas visuais, alfabetização e comunicação livre, com a finalidade de contribuir com os processos de letramento de pessoas com deficiência.

SÍNTESE DA UNIDADE

Nesta unidade, discutimos concepções de acessibilidade e suas implicações para o planejamento e prática curricular. Estudamos ainda os princípios do currículo acessível e a centralidade da aprendizagem do aluno com e sem deficiência na construção do conhecimento.

LEITURAS COMPLEMENTARES

FABRIN, A.C.B.; NASCIMENTO, P.G.; FANTACINI, R.A.F.. Tecnologia assistiva: comunicação alternativa para alunos com paralisia cerebral. **Research, Society and Development**, Itabira, v. 2, n. 2, p. 136-150, out. 2016. Disponível em: https://rsd.unifei.edu.br/index.php/rsd/article/view/32/39. Acesso em: 19 dez. 2019.

SANTOS, B.S.; JÚNIOR, J.C.S.B.. Cartografia inclusiva: o uso de mapas táteis por alunos com deficiência visual no ensino de Geografia. **Research, Society and Developmen**t, Itabira, v. 9, n. 1, p.1-12, jan. 2020. Disponível em: https://rsd.unifei.edu.br/index.php/rsd/article/view/1756. Acesso em: 19 dez. 2019.

SASSAKI, R. K.. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, p. 10-16. mar.- abr. 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 19 mar. 2020.

SOARES, M.T.N.. A proposta curricular em ação: caminhos formativos para o (re) pensar da organização pedagógica e a deficiência no espaço escolar. **Research, Society and Development**, Itabira, v. 2, n. 2, p. 107-121, out. 2016. Disponível em: https://rsd.unifei.edu.br/index.php/rsd/article/view/30. Acesso em: 19 dez. 2019.

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

1. Pense em sua atuação profissional na docência e apresente princípios da acessibilidade num planejamento pedagógico direcionado a alunos com e sem deficiência

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 10 abr. 2020.

MAGALHÃES, R. C. B. P. **Ditos e feitos da educação inclusiva**: navegações pelo currículo escolar. 2005. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005a.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MESQUITA, A. M. A. Currículo e educação inclusiva: as políticas curriculares nacionais. **Espaço do currículo**, v.3, n.1, p.305-15, 2010. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/9093. Acesso em: 25 out. 2019.

SCALA. Disponível em: http://scala.ufrgs.br/Scalaweb/INICIO/index.php.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

YOSHIDA, M. A. G. B. Pessoas com deficiência: legislação, acessibilidade e trabalho. **BEPA, Boletim epidemiológico paulista**, São Paulo, v. 5, n. 57, set. 2008. Disponível em: http://periodicos.ses.sp.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-42722008000900002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 out. 2019.