



IVY ENBER CHRISTIAN UNIVERSITY

ANTÔNIA MARIA SILVA LIMA

**DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO:
concepções, políticas, processos e necessidades educativas especiais**

**FLORIDA
2024**



ANTÔNIA MARIA SILVA LIMA

**DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO:
concepções, políticas, processos e necessidades educativas especiais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de concentração Educação, IVY ENBER CHRISTIAN UNIVERSITY, como requisito a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Inclusão Educacional na Educação Básica

Orientadora: Prof^a Dra. Miriam Espíndula dos Santos Freire

FLORIDA
2024



Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

SEÇÃO DE CATALOGAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO – ENBER

L732e Lima, Antônia Maria Silva.
Da exclusão à inclusão: concepções, políticas, processos e necessidades educativas especiais. [recurso eletrônico] / Antônia Maria Silva Lima. – Dados eletrônicos. – Orlando-FL:2024.

87 f.: il.

Orientação: Miriam Espíndula dos Santos Freire.
Dissertação (Mestrado) - ENBER/PPGCE.

1. Educação. 2. Exclusão. 3. Inclusão. I. Miriam Espindula dos Santos Freire. II. Título.

ENBER/BC

CDU 37

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Beatriz E. Maia, CRB 15/980



ANTÔNIA MARIA SILVA LIMA

**DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO:
concepções, políticas, processos e necessidades educativas especiais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de concentração Educação, do IVY ENBER CHRISTIAN UNIVERSITY, como requisito a obtenção do título de Mestre em Educação.

19/02/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Miriam Espíndula dos Santos Freire
Presidente

Prof^ª. Dr^ª. Sawana Araújo Lopes de Souza
Membro Interno

Prof^ª. Dr^ª Thayza Wanessa Silva Souza Felipe
Membro Externo



Tudo que acontece no mundo, seja no meu país, na minha cidade ou no meu bairro, acontece comigo. Então, eu preciso participar das decisões que interferem na minha vida. Um cidadão, com um sentimento ético forte e consciência de cidadania, não deixa passar nada, não abre mão desse poder de participação.

(Herbert de Souza - Betinho)



DEDICATÓRIA

Dedico

Aos meus familiares e amigos próximos.

Dedicada também àqueles que, em meio ao ir e vir cotidiano criam novas formas de pensar e fazer a educação, valorizando a participação e a diversidade.



AGRADECIMENTOS

A Deus, razão de todas as coisas;

Ao meu esposo, pelo cuidado e apoio;

À minha família, em especial minha mãe, fonte de incentivo constante;

Ao meu orientador Professor _____, por ter acreditado em minha proposta, pelo direcionamento dado ao trabalho e pelo acolhimento tão humano e regado de afeto e, ao mesmo tempo, tão profissional: um exemplo a ser seguido!



RESUMO

Os profissionais docentes, imbuídos e com espírito otimista, observam e viabilizam a aplicação de ações inclusivas, em que os professores – regentes e especialistas em educação especial, através de atividades coordenadas e com fim colaborativas, asseguram aos professores regentes o favorecimento de momentos nos quais tenham a oportunidade de trabalhar em conjunto na sala de aula com os educandos. Diante disso, delimitou-se como objetivo geral analisar o trabalho colaborativo entre professor regente e o professor da educação especial e a importância da formação continuada como suporte educacional para o processo ensino aprendizagem de alunos especiais. Entre os objetivos específicos destacam-se: investigar as necessidades de formação especializada em relação à sistemática de desenvolvimento do trabalho colaborativo junto aos demais professores regentes, que tenham em seu rol de discentes, alunos especiais; que atuarão como professores de educação especial, em colaboração com o professor regente em sala de aula regular; avaliar os impactos desencadeados pelo processo de intervenção realizado junto aos participantes. Como procedimento metodológico utilizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, e como ferramenta analítica a Análise de Conteúdo. As conclusões mostraram que são urgentes ações em políticas públicas que visem à formação inicial e contínua dos educadores, para enfrentar os preconceitos e estereótipos existentes no ambiente educacional, buscando uma educação que estimule as habilidades de seus alunos e assegure a aprendizagem, levando em conta a diversidade dos alunos reais presentes nas escolas. Nesse sentido, é fundamental realizar estudos e iniciativas que foquem na educação e nas necessidades educacionais dos estudantes, além de oferecer informações à comunidade escolar sobre as deficiências e promover estratégias que facilitem o aprendizado e a maximização das habilidades dos alunos, por meio da colaboração entre escolas regulares e especiais, quando necessário, e de debates envolvendo todos os participantes do processo educativo: educadores, equipe escolar, alunos e suas famílias.

Palavras-Chaves: Educação inclusiva. Concepções. Políticas. Processos e Necessidades Educativas Especiais.



ABSTRACT

Teaching professionals, imbued with an optimistic spirit, observe and enable the application of inclusive actions, in which teachers - directors and specialists in special education, through coordinated and collaborative activities, ensure that the teaching teachers favor moments in which have the opportunity to work together in the classroom with students. In view of this, the general objective was to analyze the collaborative work between the regular teacher and the special education teacher and the importance of continued training as educational support for the teaching-learning process of special students. Among the specific objectives, the following stand out: investigating the needs for specialized training in relation to the systematic development of collaborative work with other teaching teachers, who have special students on their list of students; who will act as special education teachers, in collaboration with the teaching teacher in the regular classroom; evaluate the impacts triggered by the intervention process carried out with the participants. As a methodological procedure we used bibliographic and documentary research, and as an analytical tool Content Analysis. The conclusions showed that there are urgent actions in public policies aimed at the initial and continuous training of educators, to face the prejudices and stereotypes that exist in the educational environment, seeking an education that stimulates the skills of its students and ensures learning, taking into account the diversity of real students present in schools. In this sense, it is essential to carry out studies and initiatives that focus on education and the educational needs of students, in addition to offering information to the school community about deficiencies and promoting strategies that facilitate learning and the maximization of students' abilities, through collaboration between regular and special schools, when necessary, and debates involving all participants in the educational process: educators, school staff, students and their families.

Keywords: Teachers. Teaching. Regular. Education. Special.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: constituição e concepções.....	15
2. A INCLUSÃO COMO PRERROGATIVA LEGAL.....	25
2.1. Política de Educação Especial em Vitória/ES.....	28
2.2. Aspectos pedagógicos das políticas inclusivas: o impacto nas escolas.....	32
3. PROCESSOS EDUCACIONAIS E INCLUSIVOS: reflexões e problematizações acerca dos processos de escolarização e atuação docente.....	35
3.1 Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais: concepção e reflexões.....	41
3.2. Professores da Educação Especial: especialistas ou generalistas?.....	49
3.3. Reflexões sobre o trabalho docente inclusivo.....	54
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS.....	58



INTRODUÇÃO

Foi comum que, até o século XVI, as crianças com deficiência mental fossem consideradas como retardadas, possuídos pelo demônio e incapazes de convivência social. São desprezados desde a pobreza até a condição e suas almas não eram dignas de qualquer salvação. Por isso, a virtude cristã surge como o ideal capaz de atenuar o sofrimento da falta de condição social e da própria ausência de uma alma capaz de ser salva (ALONSO, M.; BERMEJO, B., 2001).

Por isso, a deficiência enquanto um fenômeno de características metafísicas e espirituais foi marcada para os desígnios e até mesmo para a possessão de seres demoníacos. Qualquer relação voltada aos deficientes foi construída na intolerância, punição determinadas por ações como o aprisionamento, a tortura, açoite e outros castigos severos. (BOWLBY, J., 1988).

Entretanto, é pertinente citar Locke (2005) e sua obra, pois, suas implicações filosóficas, pedagógicas e éticas marcam o campo da Educação Especial. Este filósofo, estudioso, pensador, concentra em seus estudos marcos que abalam o absolutismo teocrático e os dogmas cristãos na medida em que desenvolve estudos sobre a mente humana (LOCKE, 2005). O surgimento e a implementação das instituições é um fato que aos poucos vai sendo formada, e progressivamente deixará de ser caracterizada sob a ótica de abrigo, para assim efetivar a especialização pautada na deficiência.

O paradigma que significou a segregação de pessoas com deficiência em instituições residenciais ou escolas especiais era também com fins de proteger a sociedade do que era considerado diferente. Durante muito tempo as práticas de proteção e cuidados caritativos foram sendo praticadas nos hospitais. Vale ressaltar que essa prática social foi sendo afirmada ao longo de oito séculos através de em ações de cunho social, religioso, caritativo de proteção e cuidado como: hospitais, prisões e abrigos. A segregação ou exclusão das pessoas com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) acontecia, sobretudo, nas instituições residenciais ou nas escolas especiais. (LOCKE, 2005).

O termo "deficiência" tem passado por diferentes interpretações ao longo da história da sociedade, o que resulta em alterações na maneira como se entende a pessoa que possui necessidades especiais. Essas transformações remontam à antiguidade, à época bíblica, quando indivíduos com deficiência eram designados como portadores de limitações físicas, tais como deformidades ou dificuldades de locomoção (BRASIL, 2008).



Esse contexto contribuía para a marginalização e exclusão social dessas pessoas, e, em certos casos, levava à sua eliminação, pois carregavam não apenas o estigma da deficiência, mas também a crença de que eram castigadas pelos atos de seus progenitores. “Essas terminologias avançam no tempo, porém, mantendo um caráter excludente, a exemplo da Reforma Protestante, em que os portadores de deficiência mental eram tidos [...] como “indivíduos possuídos por Satanás” (REGEN et al, 1994, p.121).

No âmbito legal, ao considerar a definição da pessoa com necessidades especiais, um marco é o Decreto nº. 914 de 06/09/93, o qual estabelece a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Necessidades Especiais (BRASIL, 1994). Em seu capítulo I, Art. 3º, a referida política apresenta o seguinte entendimento de pessoa portadora deficiência como “aquela que apresenta, em caráter permanente, perdas; anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gerem incapacidade para o desempenho de atividade dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1994, p. 2).

Ao analisar a conceituação dos termos “normal” e “anormal”, Novo Dicionário da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1986), o primeiro diz do “que é segundo a norma, habitual, natural...” e o segundo refere-se ao que: “não é normal; que está fora da norma ou padrão; (...) diz-se do indivíduo cujo desenvolvimento físico, intelectual ou mental é defeituoso; (...) excepcional”.

Em relação às crianças com necessidade educativas especiais, nota-se que é visto como "igual", portanto, na medida em que suas "diferenças" cada vez mais são situadas e se assemelham com as diferenças intrínsecas existentes entre todos os seres humanos. Esse indivíduo poderá, então, dar passos maiores em direção a eliminação das discriminações, como consequência do respeito conquistado com a convivência, aumentando sua autoestima, porque passa a poder explicitar melhor seu potencial e pensamentos (BRASIL, 2008).

O que se observa é a urgência das escolas se adequarem a esse novo cenário, sendo necessário um ambiente de trabalho propício à cooperação entre os atores envolvidos nesse processo, fazendo com que a empatia e colaboração entre as equipes seja maior, fazendo com que o ambiente institucional seja mais amigável e familiar, aumentando a confiança entre os demais colaboradores.

Enfim, estabelecer uma parceria, um vínculo com os demais profissionais docentes, discentes, familiares e, por conseguinte, sociedade, estabelecendo uma ligação que vai além dos muros e limites escolar, de forma a incluir efetivamente esses alunos outrora “invisíveis e por vezes estorvo”, mas hoje, vistos como componentes produtivos dessa mesma sociedade. Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades da aprendizagem,



que são únicas. (BRIZOLIA, 2008).

Neste cenário, o conceito de educação especial abrange uma abordagem pedagógica dedicada à inclusão e ao suporte de indivíduos com necessidades educacionais especiais (NEE), promovendo seu desenvolvimento integral e participação na sociedade. Segundo Silva e Nunes (2014), a educação especial é definida como "um conjunto de atividades educativas destinadas a indivíduos que, por apresentarem necessidades educacionais especiais, requerem serviços e apoios específicos para alcançar o máximo de seu potencial de desenvolvimento". Esse conceito vai além de meras adaptações curriculares, buscando garantir o acesso equitativo à educação e o respeito à diversidade, através de práticas pedagógicas inclusivas e personalizadas. Assim, a educação especial é uma ferramenta essencial para promover a igualdade de oportunidades e o pleno exercício dos direitos educacionais de todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades ou características específicas.

Por fim, a educação especial obedece aos mesmos fundamentos da educação geral, respeitando os valores democráticos de igualdade, liberdade e dignidade humana. A ação pedagógica na educação especial deve estar norteada por princípios específicos, quais sejam: normalização, integração e individualização. Para atender a esse alunado, é imprescindível, portanto, a ampliação de conhecimento sobre o atendimento a essa parcela da população, aliando à rede física, o mobiliário, os recursos humanos e o material didático, para que se possa expandir com qualidade a educação especial em todo o país.

As reflexões expostas até então embasam as nossas motivações no que concerne a investigação proposta. Entretanto, a justificativa do estudo também se ancora no fato da necessária problematização e mobilização de discussões sobre a inclusão educacional, a qual consideramos relevantes para a minimização dos pré-conceitos, rejeições e exclusões que, infelizmente, ainda ocorrem no processo de escolarização e na sociedade brasileira. Os avanços também são destacados tendo em vista que as pessoas com necessidades especiais têm cada vez mais assumido papéis, desempenhando funções até então, jamais possíveis. Temos artistas, professores, jogadores de futebol etc., demonstrando que suas habilidades são diversas e que são capazes de desempenhar com maestria suas profissões, derrubando o entendimento de sua total dependência e demonstrando capacidade de viverem independentemente.

Diante do cenário apresentado a respeito da inclusão social, emergem algumas indagações, dentre as quais: Como a inclusão está sendo constituída no campo da educação? Quais as concepções e políticas ancoram o entendimento de inclusão e exclusão? Quais os desafios postos para os professores, no que tange ao trabalho docente? Não temos a intenção



de responder a todas as indagações expostas, elas são perguntas reflexivas e motivadoras no processo de investigação trilhado.

As indagações também têm a função de problematizar algumas percepções do meu cotidiano, quanto professora. Mediante as indagações surgiu a necessidade de entender como estas questões estão postas. Assim, as categorias de análise elencadas para nossa investigação são: concepções, políticas, processos e necessidades educativas especiais. Elegemos como pergunta norteadora: Quais as concepções, políticas, processos e necessidades educativas especiais permeiam o entendimento de inclusão e exclusão na educação?

Como objetivo geral pretende-se identificar as concepções, políticas, processos e necessidades educativas especiais que permeiam o entendimento de inclusão e exclusão no cenário educacional brasileiro.

Assim sendo, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar as concepções vinculadas à inclusão e exclusão na educação;
- Analisar as políticas de educação especial e de inclusão;
- Refletir sobre os processos e necessidades educativas especiais que permeiam o entendimento de inclusão e exclusão no cenário educacional brasileiro.

O processo de investigação científica, envolve um conjunto de metodologias e técnicas que permitem aprofundar o conhecimento em torno do objeto estudo. No âmbito das ciências, a investigação pode ser entendida como um processo formal e sistemático cujo objetivo consiste em descobrir respostas para o problema proposto, através de uma série de procedimentos científicos bem sistematizados (GIL, 2008).

Nesse contexto, a pesquisa colaborativa-crítica emerge como possibilidade de fomentar, via autorreflexão crítica e coletiva, assim como a construção de novas/e ou outras práticas e percepções no ambiente escolar, com destaque para trabalho docentes, visando a permanência e o aprendizado dos alunos com necessidades educativas especiais (GIROTO, C.R.M; CASTRO, R, M., 2011).

Buscaremos, também, instigar, provocar os profissionais a refletirem e discutirem sobre as concepções, políticas, processos e necessidades educativas especiais que permeiam o entendimento de inclusão e exclusão no cenário educacional brasileiro, a fim de subsidiar o aprimoramento do trabalho e práticas pedagógicas no âmbito do atendimento as especificidades dos educandos.

Sobre a trilha e as estratégias metodológicas optamos pela abordagem qualitativa, na qual iremos realizar um estudo bibliográfico e documental. Minayo (2002, p. 21-22) afirma que a pesquisa qualitativa aborda “questões particulares”. Para Marconi e Lakatos (2011, p.



269) a abordagem qualitativa de pesquisa a qual se preocupa em “analisar e interpretar aspectos mais profundos [...] fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências e comportamento”.

Conforme exposto, utilizou-se de uma revisão de literatura e uma pesquisa documental. Segundo Vergara (2004, p. 48) a pesquisa bibliográfica é o “estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revista, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível [...]. Fornece instrumental analítico para qualquer outro tipo de pesquisa”. Já na visão de Oliveira (2007, p. 69) “A pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos”.

De acordo com Gil (2008, p. 51) “a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica”. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2008).

Segundo Oliveira (2007) bastante semelhante a pesquisa bibliográfica, a documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação.

Como estratégia de análise foi utilizada a Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 1977). A autora percebe a AC como um “conjunto de técnicas de análise de comunicações”, as quais “permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Para Franco (2008, p. 16) a AC pressupõe que as “descobertas tenham relevância teórica”, tendo em vista que “toda análise de conteúdo implica comparações contextuais”, as quais “podem ser multivariadas. Mas, devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador”.

Franco destaca ainda que os resultados da AC devem “refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas” (FRANCO, 2008, p. 27)

Dando continuidade, o texto foi organizado de forma a apresentar a introdução, na qual foram expostos nossos argumentos, problemática, justificativa, objetivos e metodologia utilizada.



1. DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: constituição e concepções

É fato que a exclusão está presente no modelo cotidiano social atual e enfatiza que muitas restrições foram sendo impostas às minorias, seja em função da estrutura macroeconômica, seja também nos resquícios colonialistas. Tais posições revelam que a legitimação do que temos atualmente como modelo ideal de sociedade corresponde ao que nos diz Bourdieu (1999) como sendo referenciais simbólicos do universo econômico das sociedades.

Portanto, Bourdieu (1999) aponta que o conceito de uma sociedade ideal é formado pelos símbolos e valores prevalentes no contexto econômico das sociedades. Segundo ele, as estruturas econômicas não só afetam como também configuram as percepções e os desejos das pessoas.

Em "O Poder Simbólico", Bourdieu (1999) discute que elementos como prestígio, status e consumo estão profundamente entrelaçados com as fundações econômicas, influenciando decisivamente as decisões e ações dos indivíduos. Assim, a visão de uma sociedade ideal emerge dos símbolos relacionados ao êxito econômico, perpetuando as hierarquias sociais e as disparidades de classe. Bourdieu sublinha a importância de entender esses símbolos para examinar as dinâmicas sociais e os mecanismos de dominação nas interações sociais modernas.

Nessa trajetória, as terminologias pouco foram sendo modificadas, haja vista que as concentrações num modelo médico, psicológico, apesar de evoluídos para a raiz histórica da sociedade, não exigiam tal perspectiva. Sobre exclusão Sawaia salienta que

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é a condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito das atividades econômicas (SAWAIA, 2009, p.9) .

A noção da exclusão, dessa maneira é parte cotidiana da sociedade e como tal envolve os grupos sociais de diferentes maneiras. Entender esse processo é também compreender o sentido da implementação das políticas inclusivas sejam elas brasileiras ou decorrentes de movimentos internacionais.

Sawaia (2009) discorrendo sobre as raízes da exclusão afirma que a mesma se apropria do universo simbólico e linguístico em geral, invertendo as ideias inclusivas, abordando as questões de identidade e diferença ligadas ao poder da simbologia, bem como da lógica dialética e da subjetividade sociológica das noções de igualdade. Dessa maneira o processo



excludente é vasto, simbólico e pode ser caracterizado como de difícil delimitação. Sawaia (2009) afirma que foi graças a essa difícil representação, e dada a multiplicidade destes processos, os valores e as representações sociais excluem as pessoas, rejeitando-as para fora dos espaços sociais.

Boa parte do final do século XIX e o século XX foi marcado por muitos processos de transformação social, de cunho emancipatório. Tais processos, conforme Silva (2014), visavam o exercício da cidadania e nesse contexto a educação como direito de todos.

Portanto, não é possível falar de inclusão sem percorrer os caminhos históricos da inclusão mundial e muito menos sem analisar as raízes que geraram as transformações e imposições de direitos educacionais¹.

Sawaia (2002) analisando os processos que geram a legitimação ou fortalecimento dos laços de inclusão/ exclusão, é inerente ao meio social, às descaracterizações sejam elas simbólicas, econômicas que são constituídas no Estado ou a partir dele.

Se analisarmos a expressão diferença, deficiência, encontraremos nesses termos ambiguidades extremas quanto a prática inclusiva. Para Carvalho (2010) a prática da exclusão social é amparada e marcada por características culturais de gênero e mesmo das classes sociais. Assim conforme Sasaki (2006), por vários séculos os indivíduos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais foram sendo considerados como inúteis, inválidos, e tal fato é decorrente das atividades normativas da sociedade.

Bourdieu (2008) afirma que ignorar ou sistematizar certas características humanas é também conceber a identidade e a diferença como atos ideológicos que detêm a capacidade única de privilegiar determinados aspectos do universo real. Logo Woodward (2000) analisa a diferença como elemento central para a classificação dos indivíduos no sistema social e sua consequente classificação nos mesmos.

Sendo assim para entendermos a diferença e sua caracterização social é essencial compreender as identidades e os enfoques dos movimentos sociais. A diferença por si só evidencia um ideário onde as identidades enquanto caracteres individuais e diversos são sobrepostos nos âmbitos culturais e socioeconômicos, e, dessa maneira, são paradigmas deterministas na lógica excludente.

Silva (2014) evidencia que para admitir ou respeitar o que é diferente é preciso

¹ De acordo com Domingos (2005), o estigma se interpõe, atualmente, em todas as relações, como um constructo social que é internalizado pela maioria das pessoas como “coisa anormal”. Assim é possível compreender a teoria acerca do estigma, e nesse sentido sobre os conceitos que permeiam a ótica da exclusão.



procurar explicações reflexivas para sua reprodução. Para falar em Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais é necessário considerar os conceitos que foram dominantes ao longo do Século XX, haja vista que, a noção de inteligência foi durante muito tempo pautada no quociente e estimativas psicométricas.

De acordo com Carvalho (2010)² esse sentido é fundamental, uma vez que perpassa a ideia de que as relações de poder são fundamentais para se compreender a lógica excludente. A sociedade ao longo dos movimentos sociais aborda a questão da perspectiva identitária e das diversidades, onde as relações de poder são o vetor para se compreender as definições discursivas e linguísticas que marcam o movimento inclusivo. Por isso, analisando o que diz a autora acima, identidade e diferença não podem ser separadas, pois, estabelecem entre si relações essenciais à manutenção de ambas.

Carvalho (2010) especificam que identidade e diferença são interdependentes, e como tal são estereótipos necessários à compreensão dos processos discriminatórios e da legitimidade da sujeição e exclusão.

Em se tratando da educação inclusiva, o movimento em prol da inclusão é um ato político e não meramente uma ação pedagógica. Portanto tal ação pode ser citada igualmente como uma ação cultural pautado na concepção de direitos humanos, onde a exclusão é contextualizada dentro e fora da escola.

Conforme Moreira (2005) a aplicação das atividades que buscam a execução de ações sob a perspectiva da garantia dos direitos é pragmática, e, como tal visam pôr em prática os fins sociais do Estado. Analisando tais ações sob a ótica do aparato cultural, ela invalida as políticas integradoras, uma vez que buscam “normalizar” o que é diferente para que socialmente o mesmo possa conviver com os ditos “normais” de maneira integradora e cidadã.

Sawaia (2002) registra que os chamados rótulos representam um processo excludente à medida em que o ser humano retrocede em busca de seus anseios e necessidades. Os rótulos e estigmas produzem no processo de interação social a perda da identidade. Um bom exemplo é o da relação dos docentes e dos alunos que apresentam Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. A inexistência de vínculos e contatos, e o próprio desconhecimento com relação às necessidades desses alunos geram estigmas, e o afastamento do aluno das relações internas e externas da classe.

² Silva (2011) relata que a respeito da disputa pela identidade do indivíduo os recursos materiais estão interligados às questões de poder. Assim, identidade e diferença são definidas a partir dos discursos de poder na sociedade.



Estereótipos, estigmas e diferenças devem ser pontos de apoio para que os profissionais da educação sejam capazes de construir estratégias que visem o combate de velhos conceitos e paradigmas. Analisar esses pontos de apoio que tanto produzem é também reconstruir possibilidades educacionais, onde a pedagogia da diferença seja trabalhada de forma a propiciar a revolução do conhecimento.

Giddens (2003) discorre sobre essa temática e de acordo com esse autor muitos processos escolares tem sido desafiados pela globalização mundial, que gera diferenças e limitações escolares e da vida cotidiana. A educação é ferramenta que pode gerar nesse contexto de transformação política, econômica e global a ótica ilusória da inclusão social, camuflando processos, influenciando a vida dos indivíduos, sem que os mesmos percebam as consequências excludentes e limitantes.

A escola traz em seu seio os processos sociais mutiladores que ressaltam a exclusão das minorias, e, nesse momento não fazem apenas parte desse contexto os indivíduos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, mas os favelados, indígenas, negros, entre outros, que são apenas exemplos ilustrativos de como a exclusão age na sociedade global. Logo, esses exemplos não são parte constituinte deste estudo.

Garantir a educação inclusiva, avançando em direção à educação para todos, é também sem dúvida alguma caminhar para a construção de um novo tipo de sociedade que se preocupe com as transformações escolares, oportunizando situações diferenciadas de aprendizagem para todos os alunos. Por isso

Para a inclusão acontecer, as diferenças entre os alunos devem ser consideradas como recurso positivo e, uma vez que as suas diferenças sejam reconhecidas e capitalizadas, deverão ser oportunizadas situações de aprendizagem para todos os alunos da classe (SILVA, 2011, p.27).

A partir das evoluções sociais e de um breve histórico das Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais se compreende boa parte dos processos escolares voltados à prática inclusiva. As tentativas que surgiram para evidenciar a inclusão e fortalecer a pedagogia escolar, revelam pontos psicológicos coerentes nas práticas escolares.

Há então uma relação dialética entre os sujeitos e modelos que classificam os indivíduos de acordo com o princípio da incapacidade e da deficiência, das patologias, que é denominado modelo médico. Assim as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais são geradas pelas características únicas da sociedade e para Carvalho (2010) formaram diferentes posições e opiniões no meio educacional.

As estruturas sociais que revelam a resistência e as atitudes que também buscam o



desenvolvimento pessoal, e de práticas que verdadeiramente priorizem a inclusão, são tendências do modelo médico e de suas práticas.

De acordo com Sasaki (2006), o modelo médico gera a resistência social as condições e possibilidades de desenvolvimento geral humano. Portanto o modelo médico é decorrente de práticas pautadas nas ações de saúde, onde as patologias são as causas das deficiências. Nesse sentido são enfatizadas as lesões e a codificação das doenças. Por isso há uma ausência de preocupação na formação humana pautada nas potencialidades dos indivíduos. O processo de integração passa por essa concepção, e, como tal é voltada para uma falsa ideia de socialização, pois, ainda predomina a separação formal dos indivíduos com Dificuldades Intelectuais dos que não as possuem.

Os estudos referentes ao modelo da integração apontam a necessidade de serviços especiais de apoio para as necessidades dessas pessoas, além é claro da assistência social.

Nesse sentido surgem as instituições especiais como hospitais e escolas que visam o atendimento desses indivíduos. Corroborando com o pensamento de Silva (2011), há uma reformulação das condições sociais e das relações até então pautadas, sobretudo, na ótica da doença. Onde até então existiam estereótipos e baixas expectativas com relação a integração ao meio surgem Políticas Públicas com o objetivo de criar condições mais favoráveis ao desenvolvimento das potencialidades do sujeito, além é claro, da melhoria da qualidade de vida.

Enquanto o modelo médico enfatizava o imaginário social em suas características depreciativas, Carvalho (2010) lembra que o modelo social visa a melhoria da qualidade de vida visando reestruturar as relações sociais e pessoais, conforme a capacidade do sujeito.

Fica evidente que a partir do século XX surgisse uma preocupação com os modelos e sua interação, devido ao crescimento dos movimentos de direitos humanos e de escolarização. Inúmeras foram as barreiras enfrentadas na área educacional, todavia, elas foram pouco a pouco sendo alternadas de forma a dar espaço a novos conceitos e práticas educativas.

Se até décadas atrás as barreiras eram ideológicas e resistentes, há agora um movimento consistente em prol da inclusão e da inserção dos alunos com Dificuldades Intelectuais nas chamadas escolas regulares. Tal movimento não perpassa apenas pela modificação das estruturas e das posturas adotadas pelas instituições, mas também pelas práticas legais que foram sendo reformuladas. Apesar de crescente o movimento inclusivo ainda é polêmico, gerando questionamentos diferenciados.

O direito à diversidade e à educação inclusiva é uma proposta que foi sendo adequada a partir de fins da década de 40, quando houve um crescente processo de questionamentos



acerca dos *déficits* e da incurabilidade dos chamados transtornos de desenvolvimento.

Mantoan (2006) acrescenta que a proposta da ação educacional em diferentes momentos evidencia sentimentos integradores, dentre eles o respeito e a compreensão das diferenças³. Todavia, para chegar ao entendimento pressuposto pela autora, houve uma evolução de perspectivas com relação a chamada educação inclusiva. Se até metade do Século XX existia o conceito de deficiência pautado nas probabilidades de desenvolvimento meramente inatistas e organicistas, no campo de desenvolvimento de práticas educacionais o aprendizado destas crianças era considerado como algo imutável, com poucas possibilidades de transformações.

Durante todo esse período de que estamos agora tratando mais uma vez o diagnóstico era pautado nos testes psicométricos e de medição da inteligência humana. Nesse sentido até mesmo o atendimento educacional praticado nas escolas é segregacionista, realizado exclusivamente em escolas especiais.

Conforme Marchesi (2004), a partir da década de 50 houve uma reformulação na prática da incurabilidade das deficiências e transtornos de desenvolvimento humano. Dessa maneira, seguindo esta ótica há uma expansão crescente das escolas de educação especial buscando oferecer atendimento especializado e individual para os alunos com necessidades especiais.

Mazzotta (2001) aponta que o plano conceitual da educação inclusiva prioriza os serviços sociais a favor da igualdade, a transformação do currículo, com uma organização escolar pautada na formação de profissionais e num processo de ensino que, como parte integradora do movimento da escola obrigatória ofereça um ensino escolar claramente pautado na experiência inclusiva.

Em se tratando de Brasil, apenas em 1954 surgiram as primeiras instituições educacionais preocupadas em atender os chamados deficientes, dentre elas a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) na cidade do Rio de Janeiro. Vale ressaltar que antes do surgimento da APAE, as primeiras instituições eram imperiais e se destinavam a apenas o tratamento de uma elite específica (CORREIA, 2001). Sobre isso:

O crescimento das instituições para o deficiente em todo mundo conduziu ao desenvolvimento da Educação Especial como área específica de atuação, responsável por prestar atendimento aos portadores de necessidades educativas especiais. (MAZZOTTA, 2003, p.21)

³De acordo com Mantoan (2006) nessas orientações entendem-se as deficiências como fixadas no indivíduo, como se fossem marcas indeléveis, a partir das quais só nos cabe aceitá-las, passivamente, pois nada poderá evoluir, além do previsto no quadro geral das suas especificações estáticas: os níveis de comprometimento, as categorias educacionais, os quocientes de inteligência, predisposições para o trabalho e outras tantas mais.



A Educação Especial se torna um campo de saber próprio que passa a contar com o desenvolvimento de recursos e estratégias pedagógicas específicas, que apesar do momento e da produção de novos conhecimentos acaba fomentando a segregação da deficiência de cada indivíduo.

Legalmente falando apenas em 1961 surgirá com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de nº 4024/61 o primeiro reconhecimento da Educação Especial. Conforme o Art. 88 a em se tratando do atendimento dos excepcionais o mesmo deverá ser realizado preferencialmente no sistema de ensino geral, de forma a possibilitar a integração dos mesmos à sociedade. No Artigo 89 há a garantia de tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções à iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação e relativa à educação de excepcionais (BRASIL, 2013).

Todavia essa parte específica da lei, considera apenas a formação de dois sistemas educacionais paralelos que conforme Mazzota (2001), surgem a partir do momento em que a educação geral no ensino não atendesse as necessidades dos excepcionais, devendo ser realizadas no sistema especial.

Tem-se então o entendimento de que a Educação oferecida a esses indivíduos na escola, em caráter específico fazia parte de um sistema alternativo, ou seja, paralelo. A partir de então, da própria década de 60, a segregação das instituições passa a receber críticas contundentes, amparadas pelo movimento em prol das pesquisas e estudos voltados a um maior conhecimento acerca da deficiência. Tal pressuposto partia do conhecimento de que em isolamento, especialmente ocasionado pelas instituições especializadas os indivíduos não seriam preparados para a vida social, deixando de ser parte específica da integração social (Machado, 2005).

Surgem então as instituições meramente assistencialistas, onde a proposta educacional é relegada a um plano inferior, onde há apenas uma preocupação maior em oferecer a alimentação, higiene e saúde. Carvalho (2004) nos lembra que os excluídos do campo educacional, são, nesse momento aqueles que mesmo matriculados nas escolas regulares, não conseguem exercer o direito pleno da cidadania, nem ter acesso aos benefícios sociais.

As classes de apoio especializado, ou as chamadas classes especiais, representam outro momento de segregação, pois, para Rodrigues (2006) são formas de separação de convívio social específico.

Esses movimentos em prol de uma educação para todos são relacionados a uma ótica



onde se faz necessário desenvolver políticas, práticas e culturas que priorizem o desenvolvimento global do aluno em uma formação que seja contra a prática excludente. Nessa prática de escola inclusiva é necessário evidenciar condições de alteração das estruturas das próprias classes especiais, onde até então os alunos categorizados como deficientes foram tendo atendimento suplementar e condições especiais até mesmo para a avaliação.

Silva (2011) afirma que a escola integradora evidenciava através de sua estrutura a separação dos alunos chamados “normais” e os “deficientes”. Nesse momento surgem movimentos próprios em defesa da inclusão do ensino em locais menos restritos e segregadores, que criticam as restrições escolares das próprias instituições especiais.

Essa proposta surge da tentativa de oferecer a garantia dos direitos dos deficientes, que até então estavam sendo excluídos, mesmo na forma da lei. Portanto, as experiências e estudos pautados na integração educacional são mais evidentes a partir da década de 70 quando o movimento da integração na área da educação ganha um enfoque maior (SILVA, 2010).

É importante lembrar que o objetivo desta proposta é garantir a inserção dos alunos com alguma necessidade especial no chamado sistema regular de ensino, pautados na garantia do direito à educação para todos sem distinção. Tal proposta foi desencadeada pela primeira vez em países europeus, Estados Unidos e Canadá, em fins da década de 60, pois, nesses países especificamente já existia a luta por igualdades de oportunidades para o acesso igualitário a educação e direitos de cidadania (SILVA, 2011).

Mantoan (2006) menciona a Lei Pública Americana 94-142 (Mainstreaming Law), que surgiu como um Ato da Educação para Todas as Crianças Portadoras de Deficiências. Nesse sentido, a autora ainda cita que esses indivíduos passam a ter direito de receber serviços educacionais adequados em ambientes próprios e que não estimulassem a exclusão social.

Até aproximadamente metade da década de 70 as propostas de ensino que eram destinadas para a Educação Especial encontravam-se atreladas ao modelo médico e meramente clínicos que acabavam por selecionar atividades que enfatizavam os testes psicológicos da inteligência, voltados exclusivamente para a ênfase etiológica. Assim, a partir de diferentes procedimentos de ensino voltados para a análise e a instrução programada, têm-se teorias de comportamentais.

A psicologia da aprendizagem, surge no contexto da análise aplicada ao comportamento e a própria instrução programada. Os diferentes procedimentos de ensino são, a partir de então centrados nas falhas que o meio apresentava ao proporcionar as condições de aprendizagem aos seus alunos.



Claramente o desenvolvimento social, acadêmico do indivíduo não são voltados à deficiência. Essa proposta denominada de Princípio da Normalização, levava em consideração o direito das pessoas com deficiência em usufruir das mesmas condições sociais e de educação das demais. Todavia, o direito ou a possibilidade passam a ser determinados por visões médicas e especialistas. Por isso, “Essa proposta caracterizou-se, de início, pela utilização de classes especiais dentro da escola regular. Ou seja, de salas de aulas construídas em espaços físicos adequados a receber alunos com deficiência” (MARQUES, 2000, p. 23).

Nesse momento surgem as chamadas classes especiais, como maneira de participação dos alunos com necessidades educativas especiais juntamente com os alunos chamados “normais”. É o momento para Marques (2000) onde as especificidades da educação que preconiza a inclusão de todos começa a ser praticada.

No Brasil a experiência pautada na integração tem seu ápice a partir de 1973 quando o Ministério da Educação regulamenta o funcionamento do CENESP- Centro Nacional de educação Especial.

Tal órgão atuou com essa denominação até cerca de 1986 quando passa a se chamar Secretaria de educação Especial (SEESP), que ligado ao MEC e as medidas voltadas à caracterização da educação Especial na Educação Básica. Teoricamente o surgimento desta experiência visava a coordenação e centralização de medidas educativas que possibilitassem uma melhoria no acesso e na formação de ações que efetivassem as Políticas Inclusivas.

O CENESP busca a coordenação das ações que foram voltadas aos portadores de necessidades educativas especiais, e, assim, os primeiros centros de estudo e pesquisa, principalmente no que diz respeito a formação de mão-de-obra qualificada para o atendimento das necessidades educativas especiais passa a ser evidenciada. A política educacional do Brasil passa por um momento em que a integração é enfatizada. As ações de fomento a integração não são propostas apenas pelo CENESP, mas, também pelo CORDE (Coordenadoria para Integração da Pessoa com Deficiência). (BRASIL, 2008).

As obrigações deste sistema iam da inclusão no sistema de ensino denominado regular, onde a oferta poderia ocorrer nas instituições públicas de ensino de maneira gratuita e obrigatória.

Os alunos com necessidades educativas especiais passam a ter salvaguardados até mesmo pela Constituição de 1988 o direito de receber atendimento educacional especializado na rede regular de ensino. Essa proposta é garantida no Art. 208, inciso 111. Tal proposta legal fomentou a criação também de uma política específica que buscou a partir de medidas próprias para financiar ações voltadas a integração social e inclusiva dos alunos com



necessidades educacionais especiais. Essa Política denominada pelos órgãos federais de Política Nacional da Educação Especial, buscava medidas que implementasse ações práticas e efetivas no que diz respeito a garantir a integração.

Todavia a existência de leis e políticas específicas para a Educação Especial não são garantias de que todas as ações e propostas sejam eficientes no acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares.

Garantir o acesso e a permanência não significa fomentar ações que sejam voltadas ao aprendizado dos alunos nas classes regulares. Senna (2003), afirma que as propostas de integração não foram voltadas à necessidade de alterar as especificidades do sistema educacional, e, dessa maneira foi se tornando falha nas estratégias de ensino e de aprendizagem desses indivíduos.

Essa classificação determinista da escola integracionista, cria um modelo escolar paralelo ao chamado ensino regular, com currículo e práticas diferenciadas. A concepção inclusiva não possibilitava nesse momento a alteração do currículo destinado aos chamados “deficientes”, camuflando a perspectiva de diferença. A permanência do aluno nesses espaços, era determinada por muitas vezes por essa lógica, e, caso o mesmo não se adaptasse as mudanças necessárias a integração escolar o mesmo era devolvido à chamada classe especial.

Logo os caminhos que conduziram a construção da atual escola e de seu modelo específico são resultante de um padrão que foi sendo reestruturado no decorrer do último século, gerado pelo complexo movimento da inclusão e exclusão e da clara necessidade de se refletir as posturas e práticas pedagógicas vivenciadas no seio escolar. Por isso, as retóricas em prol da inclusão se desvelam como um amplo movimento social de combate de as estruturas retrógradas e que geram a ineficácia da inclusão escolar.



2. A INCLUSÃO COMO PRERROGATIVA LEGAL

O movimento em prol da inclusão relega fatores que enfatizam a clara necessidade de uma sociedade cada vez mais adepta a construção de identidades e de uma prática cidadã para todos.

É fundamental observar que os direitos e deveres de cidadãos e governos são necessários para a construção plena de uma inclusão social, no sentido de refletir as experiências e práticas educacionais. A garantia da cidadania e do acesso escolar é indicado, sobretudo, no contorno legal, seja dos direitos, deveres, proibições, regras para se conviver em sociedade.

Tais propostas segundo Brizolia (2008) geram diferentes impactos, que nem sempre são perceptíveis pelas pessoas no dia a dia. Esses impactos têm sido discutidos ao longo dos últimos anos, e muito tem a ver com as indicações e limites da cidadania.

Portanto, as escolas vêm se constituindo como espaços de preparação do indivíduo para que possam exercer plenamente essa cidadania. A cidadania dentre outros fatores é a representação das mudanças dos paradigmas e da tomada de ações eficazes nas políticas de educação, em especial para as chamadas práticas pedagógicas inclusivas.

Após a construção dos conceitos históricos sobre a evolução das Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais ao longo dos anos, é necessário entender os conceitos de direitos humanos adquiridos para se avaliar a extensão da Política Pública brasileira na perspectiva da inclusão.

Bonet (2000), afirma que a educação desempenha um papel fundamental na efetivação dos direitos das pessoas com DID. Assim, sem democracia, reconhecimento dos direitos não há condição de se solucionar os conflitos nem se solucionar as necessidades dos indivíduos.

Ao analisar esses conceitos será possível compreender as ações que são evidenciadas na rede escolar municipal de Iconha-ES, tendo por base a educação das crianças e jovens com DID.

Refletir essas experiências é buscar avaliar também que ações das escolas estão priorizando a garantia do direito a escolarização que leve em consideração as diferenças de cada um no processo de aprendizado.

É fato relevante que os movimentos em favor da inclusão não são práticas apenas brasileiras, mas sim são correntes mundiais em favor das transformações que buscam o fim de uma educação extremamente segregacionista.

Boneti (2000) enfatiza que a luta pelos direitos humanos e da prática da cidadania são



históricos e emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de forma gradual.

A busca da cidadania e da efetivação dos direitos como tal, preconizam também a ruptura dos caracteres que geram a desigualdade e o respeito às diferenças essenciais de cada ser. Segundo Silva (2010) a luta em favor da cidadania, é uma forma de evitar que os discursos se tornem distantes da vivência diária.

Assim os direitos humanos se constituem como práticas que são naturais e como tal, nascem com os indivíduos. O direito dos alunos com DID bem como dos demais cidadãos é constitucional, legal e além disso humano. E, assim uma educação de qualidade redimensiona a valorização e a aceitação das diferenças como condições essenciais para a construção da cidadania.

Portanto, os governos têm a obrigação de garantir recursos próprios para viabilizar os programas de implementação das práticas inclusivas. Sendo assim, a inclusão não é restrita a unidade escolar, e como direito do cidadão é essencial para que uma sociedade igualitária seja construída. Nesse sentido, corroborando com Mantoan (2000), não é possível separar a instituição escolar do sistema social, político e econômico.

O movimento mundial em favor da inclusão educacional deixa claro a necessidade de se garantir a educação para todas as massas, promovendo o acesso, mas, também a permanência dos alunos e indivíduos nas instituições sociais. Essa é uma proposta que também pressupõe o combate às práticas discriminatórias e segracionistas, que há séculos vem promovendo a exclusão. Por isso, para Mendes (1995) “podemos nos sentir encorajados pelo fato de que muitos governos ao redor do mundo estão dando maior prioridade à educação” (p.229).

Tomando por base o viés inclusivo, para Mitller (2003) a educação é a chave para uma sociedade melhor, não somente para as crianças de hoje, mas também para as gerações posteriores.

Buscar experiências inclusivas mundiais é uma das propostas desta análise, e das ações voltadas à garantia dos direitos à escolarização de todos os que buscam uma educação em detrimento de quaisquer diferenças que apresentem.

Para se combater os rótulos e estigmas que geram preconceito e exclusão na escola, de acordo com Mantoan (2006), é necessário buscar ações eficazes que possibilitem a formação de políticas públicas educacionais para a formação de profissionais qualificados, além é claro de currículos e estratégias que promovam a prática pedagógica nesse processo.



Mundialmente surgiram movimentos que visavam a busca pelos direitos humanos partindo do princípio de igualdade e de democracia propostos pela constituição. Legalmente tem-se a busca pela cidadania fundamentada por lei, garantindo que às necessidades de cada um sejam respeitadas, principalmente nos processos de participação social que outrora geravam desigualdades e exclusões.

A educação é proposta num novo momento, como direito social adquirido. Em se tratando dos direitos, é importante lembrar que para Bobbio (1992), eles são históricos surgindo das lutas sociais dos seres humanos por sua emancipação e para a melhoria das condições de vida que são geradas neste contexto.

A oferta de uma educação para todos, e nesse sentido também para os alunos com DID, passa a ser uma oferta que antes de ser humana é também legal e constitucional. Para tanto é primordial propor atitudes que viabilizem a valorização e a aceitação das necessidades e diferenças de cada um. A inclusão pressupõe um redimensionamento da escola, numa perspectiva que gere a oferta de uma educação de qualidade.

A escola, enquanto instrumento de inclusão social contribui para que se reflita o convívio com as diferenças. Assim a inclusão conforme Mantoan (2010, p.31) “possibilita aos que são discriminados pelas suas diferenças, pela classe social, pela cor e por outros condicionantes, o direito à ocupação do seu espaço na sociedade.”

Por isso, a realidade educacional tem exigido cada vez mais novas posturas que pautadas nas concepções sociais, postulem o abandono das práticas e estereótipos que na atual conjuntura sejam empecilhos a promoção dos direitos inclusivos.

Os documentos internacionais têm pressuposto a inclusão, todavia, nas práticas educacionais e sociais, sua organização ainda se mantém excludente. Apesar de surgirem muitos programas de combate a exclusão ainda muitos são os empecilhos que atuam nesse campo.

A inclusão escolar é antes de ser ideológica uma análise da realidade, e nesse momento passa a ser polêmica uma vez que faz parte do contexto de implementação e formulação das diretrizes políticas e públicas.

Para Ainscow (2003) a inclusão é a transformação do sistema educacional, de forma a encontrar meios de alcançar níveis que não estavam sendo contemplados. Assim cabe aqui destacar que a educação inclusiva não se limita à aceitação da matrícula do aluno com deficiência na escola, numa turma regular, como garantia de espaço de convivência para o desenvolvimento de suas potencialidades e de sua socialização.

Esse autor ainda relaciona que a inclusão é o movimento em educação onde se pode



promover a superação das barreiras possibilitando a participação de todo e não simplesmente aos aspectos legais que possibilitam essa prática.

A inclusão enquanto processo nunca tem fim, e implica muito mais que as matrículas dos alunos nas escolas. Ela é percebida como um movimento pedagógico, contínuo no sistema de ensino (Boneti, 2000).

Incluir não é somente garantir o acesso dos educandos com DID ao ensino regular. A matrícula e o direito a mesma não proporciona o aprendizado, o atendimento das necessidades características de cada um, além de sua permanência na escola. A verdadeira inclusão dá atenção às especificidades do ser e todo seu desenvolvimento.

Conforme Aiscown (2003) para ser eficaz a inclusão deve ser parte de um movimento pautado na Participação, na Construção dos Conhecimentos dos alunos e na Presença do aluno na escola.

Boneti (2000) parte do princípio de que a presença do aluno no seio escolar, mostra a necessidade clara da participação, da socialização entre alunos e de aprendizagem. Para a autora citada, a garantia da Participação não está voltada apenas a presença do aluno no contexto, mas também das propostas e estímulos dos profissionais bem como dos colegas, além das adaptações curriculares, as condições de acesso que possibilitem o atendimento das necessidades reais dos indivíduos. Portanto para que os conhecimentos sejam construídos, esta deve ser a meta escolar.

Diante deste contexto é possível identificar a educação como um movimento que se configura como direito social adquirido, capaz de nos levar a conceber a necessária instituição da escola como espaço inclusivo, seja pela via da implementação das políticas públicas que garantam o acesso e a permanência das crianças nas escolas seja pela implicação do ensino de qualidade que configuram a educação como sendo para todos.

2.1. Política de Educação Especial em Vitória/ES

O documento Política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da rede Vitória de 2017, nos traz, além dos marcos históricos e normativos, as orientações necessárias para a qualificação visada. O tópico “currículo e práticas pedagógicas” aborda a questão de direito do acesso ao currículo comum das crianças, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Base (LDB), lei nº 9.394/96, e complementa orientando que “as práticas pedagógicas devem considerar as diferenças: percursos, tempos e ritmos de aprendizagem e contar com metodologias específicas. (JANNUZZI, 2004, p. 34). Assim, buscaremos estratégias e práticas



que possam acolher essas crianças no cotidiano escolar. A proposta no geral de trabalho que envolve essas crianças deverá sempre promover atividades que permita com que ele resgate sua autonomia em que é sujeito ativo do seu próprio conhecimento e suas potencialidades deverão ser sempre levadas em conta ao definirmos os caminhos que deverão ser tomados, visando o seu desenvolvimento pleno.

Sempre que necessário, os materiais pedagógicos, jogos, as brincadeiras deverão ser adaptadas, assim como ofertado às crianças no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de modo que favoreça a sua aprendizagem e desenvolvimento. Com base na política educacional da Educação Especial na modalidade, os alunos com deficiência intelectual inclusão em sala de aula regular com adequação do currículo das atividades e da avaliação da aprendizagem.

Oferta do AEE no contraturno em salas de recursos multifuncionais, preferencialmente na escola de origem de matrícula do estudante. Sistematização do plano de trabalho pedagógico.

Atribuições do professor de Educação Especial: a) Trabalho colaborativo em sala de aula regular com o professor regente; b) Oferta do AEE no contraturno de matrícula do ensino regular; c) A metodologia adaptada para inclusão de alunos público-alvo da educação especial nas unidades de ensino; d) Nos projetos e atividades desenvolvidas pela unidade de ensino; e) Na matrícula do aluno público-alvo da Educação Especial pressupõe a presença do estagiário? Há alguma lei que fala desta obrigatoriedade? f) A LBD 9394/96 fala dos professores de sala de aula e dos professores AEE; g) A secretaria de Educação vem disponibilizando apoio pedagógico para os professores por meio de estagiários para os casos de alunos com severos comprometimentos e múltiplas deficiências. Não temos legislação que fala desta obrigatoriedade.

Para Brizolia (2008), o professor de Educação Especial dentro da unidade de ensino regular precisa ter suas atribuições bem definidas:

- a) Participar dos espaços de planejamentos e de formação;
- b) Apoiar na elaboração de atividades e uso de recursos pedagógicos;
- c) Apoiar nos momentos de avaliação da aprendizagem;
- d) Participar nas intervenções com as famílias dos estudantes;
- e) Participar na elaboração do Trabalho pedagógico;
- f) Participar dos conselhos de classe e reuniões;
- g) Ofertar o atendimento Especializado Educacional no contraturno. Educação

Inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos



estabelecimentos de um ensino regular. Não se resume à inclusão de pessoas com deficiência.

A educação especial é uma modalidade de ensino, oferecida na rede regular ensino para educando com deficiências e transtorno globais do desenvolvimento e altas Habilidades/Superdotação. Quais as principais legislações nacionais que a escola pode recorrer para compreender a Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva?

- a) LDB – 9394/96;
- b) Política Nacional da Educação da Especial em sua perspectiva de inclusiva de 2008;
- c) Resolução 4/2009 – dispõe sobre o atendimento educacional especializado;
- d) Decreto 7611/2011 também dispõe AEE;
- e) Lei 10436 – dispõe sobre a Língua Brasileira de sinais;
- f) Decreto 12.7654. Política Nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno de Espectro Autismo;
- g) Resolução 2/2001 Institui Diretrizes para a educação especial na educação básica. São os estudantes apoiados pela educação especial:
 - Com deficiências nas áreas físicas, intelectual ou sensorial (surdos, cegos/baixa visões);
 - Com transtornos globais do desenvolvimento (autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil);
 - Os altas habilidades são aqueles que demonstram potencial elevado em quaisquer áreas isolados ou combinados.
 - Intelectual, liderança, psicomotricidade, acadêmica e artes. e elevado criatividade e grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas seu interesse (BRASIL, 2008, p. 1).

O trabalho precisa ser sistematizado com o plano de trabalho pedagógico. Registros pedagógicos da sala de aula regular dos planejamentos do AEE, do conselho de classe dos recursos e metodologias de ensino, garantindo a socialização e publicização do mesmo com os responsáveis pelos estudantes.

Baseado em pesquisas teóricas e experiências desenvolvidas por algumas escolas Municipal de ensino, mostra-se uma ação eficaz no compartilhamento de informações e responsabilidades, produção do conhecimento, flexibilizações curriculares e avaliações diferenciadas, além de minimizar os mitos e ideias equivocadas que alguns profissionais da educação possuem sobre o potencial de aprendizagem e produção de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e das altas habilidades/superdotação (WERNECK, 2002, p. 17).

As políticas dos sistemas de ensino devem prever a eliminação das barreiras à educação dos alunos público-alvo da Educação Especial, promovendo a participação, a partir de novas relações entre os alunos, fundamentais para uma socialização humanizadora, de



novas relações pedagógicas centradas nos modos de aprender diferentes crianças, e de relações sociais, que valorizam a diversidade em todas as atividades, espaços e formas de convivência e trabalho.

É fundamental que as práticas pedagógicas na rotina escolar levem em consideração as particularidades de cada aluno, pois cada um possui características únicas influenciadas por diversos fatores, como o desenvolvimento físico e socioemocional. Mesmo diante das necessidades acadêmicas de aprendizagem, os estudantes que se enquadram nas diversas esferas da Educação Especial trazem consigo valiosos conhecimentos de vida que merecem respeito e reconhecimento.

Assim, os professores, tanto os especialistas da Educação Especial, quanto os profissionais regentes, devem acreditar na potencialidade dos alunos estimulando a busca pelo conhecimento acadêmico e intervindo positivamente no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e adaptativas, propondo um plano de intervenção pedagógica individualizado tanto para a sala de recursos multifuncional como para a classe comum.

A Educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, as etapas e modalidades, realizam o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008^a).

Nos Municípios de Vitória, Vila Velha e Serra, Estado do Espírito Santo, o serviço de apoio complementar à escolarização, no contexto da escola regular, é oferecido aos alunos especiais com Deficiência Intelectual (D I), Deficiência Física DV, e baixa visão e Altas Habilidades. Os investimentos na área da educação especial ainda não deram conta de atingir satisfatoriamente, uma unidade no reconhecimento da importância da adoção de práticas educacionais inclusivas.

Ao colocar em pauta a discussão sobre o trabalho com a educação especial nas escolas de ensino regular comum é possível observar profissionais que se mostram temerosos para atuarem com as especificidades apresentadas nesta demanda, seja pela ausência de informações ou lacunas na formação dos docentes. Estes, por sua vez, acabam por adotar comportamentos de resistência, rejeição e o uso de ideias equivocadas sobre as reais condições deste público para a aprendizagem. Infelizmente é preciso salientar que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, ainda são vitimados por diversas formas de preconceitos, sendo que uma parcela significativa destes são considerados “indesejáveis” ao frequentarem as salas de aulas.

Os estudos recentes realizados pelos profissionais das escolas municipais demonstram



que o trabalho colaborativo é uma estratégia com resultados satisfatórios para avanços na consolidação de uma proposta de educação inclusiva. (BRIZOLIA, 2008).

Quando falamos sobre o termo "colaborativo", estamos mencionando uma abordagem de trabalho em equipe para enfrentar desafios reais, criar estratégias, implementar alterações e resolver problemas. Isso resulta em uma estrutura na qual todos os membros estão envolvidos nas decisões tomadas e compartilham a responsabilidade pela qualidade do trabalho produzido em conjunto, levando em consideração as características individuais e necessidades de aprendizagem do aluno.

Para Ganda, Boruchovitch (2018, p. 29), “[...] pode-se pensar que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difíceis tarefas pedagógica”.

A colaboração são dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum.

2.2. Aspectos pedagógicos das políticas inclusivas: o impacto nas escolas

A partir da exposição legal, cabe analisar a extensão dessas no discurso educativo e nos documentos legais. nos números e matrículas na rede de ensino.

Nesse sentido, Ferreira (2010) analisa o debate que envolve a inclusão como sendo polêmico e crítico, uma vez que a discussão em sua volta não é puramente ideológica ou política, mas também enfoca a análise real das diretrizes das políticas públicas e os efeitos que surgem a partir da tentativa real de sua implementação social.

Por sua vez segundo Ainscow (2010) a inclusão é um processo em que existe a transformação do sistema educacional, visando a busca de diferentes níveis outrora não contemplados. Nesse sentido a educação verdadeiramente inclusiva não é aquela em que o aluno apenas é matriculado no meio escolar, nas chamadas salas regulares, mas sim a formação de um espaço de convivência que possibilite o desenvolvimento das potencialidades que o mesmo apresenta e a socialização com o ambiente.

Sendo assim, a inclusão é percebida como um processo contínuo no seio do sistema de ensino, promovendo devido a essa característica uma mudança constante no desenvolvimento organizacional e pedagógico do mesmo. Em contrapartida quando acontece a valorização do aluno e um trabalho que considere as especificidades do desenvolvimento do aluno. Ainscow (2003) afirma acredita que a inclusão escolar para ser real, deve considerar a presença, a participação e a construção do conhecimento dos alunos.



Ao propor que a política inclusiva esteja acessível a todos, atendendo as necessidades dos alunos diante de uma ampla diversidade, é importante que se promova a igualdade de oportunidades no que diz respeito ao reconhecimento de que todos os alunos são politicamente iguais e que sejam organizadas novas situações de ensino e aprendizagem.

Por isso é essencial que o professor possibilite no ambiente escolar novas formas de aprendizagem para que os alunos alcancem as metas escolares. Todavia igualmente importante é considerar que a flexibilização das práticas educativas seja feita também a partir do planejamento escolar possibilitando o atendimento das diferenças em sala de aula. (AINSCOW, 2003).

Não se trata de apenas se estabelecerem metodologias e estratégias, mas sim em ter atenção as abordagens diferenciadas que conforme Rodrigues (2006) tendem a gerar desigualdades extremas para o processo de aprendizagem dos alunos. Daí se torna vital que o professor possibilite no ambiente escolar novas formas de aprendizagem para que os alunos alcancem as metas escolares.

Outro ponto que merece atenção diz respeito ao currículo escolar, pois, a aprendizagem não pode ser separada do mesmo, uma vez que as ações docentes e suas concepções de ensino são orientadas por ele. Cabe então salientar aqui que as adequações curriculares são vitais porque elas englobam não somente os objetivos, mas também todas as estratégias relacionadas ao aprendizado do aluno, sua vida escolar, características da comunidade do qual faz parte e possibilidades de diferenciação do próprio planejamento.

Conforme Ainscow (2003), as escolas se encontram frente ao desafio de desenvolver uma pedagogia capaz de educar com êxito a todas as crianças, inclusive com DID consideradas graves. Além disso, planeja-se uma escola que atenda a todos, já que as diferenças humanas são naturais, havendo, portanto, a necessidade de adaptar o currículo a cada criança.

O estudo do INEP/MEC aponta que no Brasil há uma população total de 190.755.799, sendo que as pessoas com DID totalizam cerca de 2.617.025. Tendo por base estes números tomamos como ponto de análise o período que compreende 1996 a 2011, com a implementação da LDBN 9394/96 e dos movimentos que foram desencadeando a atual realidade das políticas públicas brasileiras (BRASIL, 2008).

Todavia, apesar dos dados aqui representados, os programas de acesso a essas políticas não se tornam eficazes no que diz respeito à garantia das condições de funcionamento das escolas. Assim, entende-se que na diversidade das regiões brasileiras, não existem condições específicas para que os órgãos da administração pública garantam orçamentos de despesas



relacionadas ao desenvolvimento de projetos sociais voltados à demanda inclusiva. Como argumentado por Carvalho e Matos (2010, p. 106), “a complexidade e heterogeneidade do Brasil exigem uma abordagem cuidadosa na alocação de recursos públicos, especialmente para garantir a inclusão social em todas as regiões do país”.

No entanto, as disparidades socioeconômicas e as diferenças regionais podem dificultar a implementação eficaz de projetos inclusivos, uma vez que as necessidades e prioridades podem variar significativamente de uma localidade para outra. Portanto, é essencial que os órgãos da administração pública adotem estratégias flexíveis e adaptativas para alocar recursos de forma equitativa e eficiente, levando em consideração as especificidades de cada região e as demandas da população local (CARVALHO, MATOS, 2010).

É fato que nesse período é compreendida a gradativa diminuição das matrículas em classes especiais bem como nas escolas especializadas.



3. PROCESSOS EDUCACIONAIS E INCLUSIVOS: reflexões e problematizações acerca dos processos de escolarização e atuação docente

Quando as crianças que possuem exigências educacionais distintas entram em um sistema de ensino convencional, seja em uma escola regular ou especial, elas muitas vezes experimentam interações que reforçam uma atitude passiva diante da sua realidade e ambiente. Segundo Mazzota (1987, p.36)

As crianças superdotadas apresentam elevada potencialidade e alguns aspectos isolados ou combinados, como: capacidade intelectual, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, capacidade psicomotora (MAZZOTA, 1987, p. 36).

Ao contrário dos superdotados, os alunos classificados como “deficientes mentais”, de acordo com Heber, citado por Mazzota (2003, apresentam-se significativamente abaixo da média, evidenciando comprometimentos, durante o período de desenvolvimento e associado a déficits no comportamento de adaptação.

Em relação à capacidade e desenvolvimento intelectual eles têm sido identificados como deficientes mentais treináveis, educáveis e dependentes. Deficientes Mentais Educáveis são aqueles que apresentam um índice de desenvolvimento intelectual da metade a (três quartos) em relação ao desenvolvimento intelectual normal. Em outras palavras, quando submetidos a testes individuais de inteligência têm escores de Q.I. aproximadamente entre 50 e 75 e têm, ou existe, um prognóstico de que virão a ter dificuldades de aprendizagem num currículo escolar comum (MAZZOTA, 1996).

É importante lembrar que o Q.I. constitui apenas um dos indicadores para a classificação e que outros aspectos do desenvolvimento e do comportamento de adaptação devem ser considerados. Por outro lado, em duas crianças, com a mesma idade cronológica, de Q.I, podem existir formas diferenciais de manifestação comportamental de realizações.

Deficientes Mentais Treináveis: são definidos como tendo Q.I. de 30/35 a 50/55, o que significa que seu desenvolvimento intelectual está entre um terço e metade do índice da criança normal (MAZZOTA, 2003). Em razão disto, não é provável que consigam adquirir habilidades de leitura, escrita e cálculo, correspondentes ao nível de alfabetização.

Tem sido apontado por vários estudiosos que este grupo, de deficientes mentais “treináveis”, pode ter capacidade suficiente para desenvolver habilidades de cuidado pessoal para vestir-se, arrumar-se e comer, aprender a falar e manter conversas simples. Geralmente os processos educativos dessas crianças eram feitos com base em condicionamentos, dentro



das teorias comportamentalistas (PICK et al, 2000).

Deficientes Mentais Dependentes ou Custodiais: tem sido desconsiderado do ponto de vista educacional, por apresentar escores de Q.I. abaixo de 30 e, via de regra, uma série de comprometimentos associados à deficiência mental, a ponto de fazer com que apenas serviços educacionais sejam insuficientes para o seu atendimento. Todavia, no sentido mais amplo da educação, este grupo também deve ser considerado, pela sua própria existência sensitiva e talvez intuitiva, com tal respeito a suas emoções e sentimentos, bem como qualquer outro tipo de consciência (PICK et al, 2000).

Pimenta (2000) salienta que, nos alunos com Síndrome de Down, há dificuldades na adaptação social rápida em novas situações e ambientes, causando dificuldade no aprendizado e lentidão na realização de novas propostas. Nesse caso, cabe à família a responsabilidade de apoiá-lo socialmente, necessitando de um maior desprendimento que favoreça o desenvolvimento da independência, mas atividades da vida diária.

Geralmente, esses indivíduos são cooperativos, escrupulosos, alegres, educados, gostam da rotina, resistindo às mudanças apresentadas em certos momentos de como teimosia. Transportando essa compreensão para a área da educação, nota-se que Marques (2000, p. 53), acentua que: “a educação não pode ignorar os estudos sobre o funcionamento cognitivo das pessoas com deficiência mental, nem as possibilidades de solicitação das mesmas dentro de um ambiente cognitivo adequado para seu desenvolvimento”.

Na educação escolar, uma prática que contribui muito é a utilização da música, uma vez que eles têm uma boa memória musical, trazendo também grandes benefícios a prática esportiva.

A inclusão social supõe o estabelecimento de relações sociais entre os estudantes com NEE e os demais alunos. Ela não se confunde com a mera presença física da criança com NEE no grupo de crianças “ditas normais”. Não deve ser confundida também com a situação de uso dos mesmos recursos educacionais. Esse tipo de integração, que é psicologicamente mais significativa para a criança, refere-se à diminuição da distância social que implica, simultaneamente, uma falta de contato e o sentimento de isolamento (MARQUES, 2000).

A integração social envolve a interação, mediante a comunicação, a assimilação, pela participação ativa e reconhecida do estudante com NEE como elemento do grupo de crianças “normais” e, finalmente, a aceitação, refletida na aprovação desta como elemento participante e aceito no grupo, mediante relações regulares e espontâneas que fazem com que o estudante com NEE se sinta parte natural do grupo. Em relação aos adultos, essa integração supõe a mesma possibilidade de modificar sua situação, de desempenhar um papel produtivo e de



fazer parte de uma comunidade social (NÓVOA, 2003).

No que concerne às famílias, quando conseguem superar o conflito inicial de terem um filho síndrômico e se empenham no processo de educação e inclusão social de seus filhos, respeitando suas diferenças com certeza poderão contribuir com a escola no momento de agir inclusivamente: uma criança com NEE bem aceita e incluída na família, obviamente estará mais apta aos desafios de um programa de educação inclusiva da escola (MENDES, 1995).

Ainda sobre esta questão, Rodrigues (2006, p.191) enfatiza que

esta questão envolverá demandas especiais da parte dos outros componentes da família, principalmente dos pais, mas é também um trabalho educativo, a busca de parceria, conscientização e apoio dos entes queridos.

Portanto, verifica-se que qualquer proposta de educação inclusiva para as crianças com NEE, deve ter como ponto de partida o contexto familiar. O que torna evidente a necessidade de estreitamento nas parcerias família-escola-comunidade (SANCHES, TEODORO, 2007).

Refletindo sobre as crianças com deficiência física, auditiva, visual e mental, Valente (1991, p. 1) informa que,

têm dificuldades que limitam sua capacidade de interagir com o mundo. Estas dificuldades podem impedir que estas crianças desenvolvam habilidades que formam a base do seu processo de aprendizagem (VALENTE, 1991, P. 1)

Quando se trata de crianças com NEE, a construção do conhecimento pode ser inibida devido à sua limitada interação com o ambiente. De acordo com Papert (1994), é nessa interação, seja por meio da ação física ou mental do indivíduo, que se estabelecem as condições para a construção do conhecimento. Papert (1994, p. 128) ressalta a importância das interações para o processo de aprendizagem,

minha reconstrução pessoal do Construtivismo, atribui especial importância ao papel das construções no mundo como apoio para o que ocorreu na cabeça, tornando-se, deste modo, menos uma doutrina puramente mentalista (PAPERT, 1994, p.128)

Avançando nas problematizações, pensar numa proposta de educação para pessoas com deficiência intelectual, é um grande desafio hoje, apesar dos avanços já obtidos na prática pedagógica e de todas as formalidades legais que os aplaudem. Contudo, há de se repensar essa atitude, quando se pretender trabalhar com alunos cuja tarefa diária vai ser confrontada com a problemática da afetividade, da aceitação na classe regular, da postura da



família, dentre muitos outros quesitos inerentes a essa postura da escola, dos educadores e de toda a comunidade que acata a decisão da educação inclusiva.

Marques (2000, p. 53), acentua que:

A educação não pode ignorar os estudos sobre o funcionamento cognitivo das pessoas com deficiência mental, nem as possibilidades de solicitação das mesmas dentro de um ambiente cognitivo adequado para seu desenvolvimento (MARQUES, 2000, p. 53)

Admite a autora (2000) que, a escola deve resgatar o seu papel de ensinar considerando o seu potencial de aprendizagem e não ficando circunscrita aos seus déficits, uma vez que o acesso ao saber deve ser garantido a todos, com direito legal e humanístico.

Cotonhoto (2014, p. 360) relata que:

Ao criarmos uma categoria que amplia as questões sobre a inclusão escolar na educação infantil para além do currículo, estamos confirmamos nossa percepção de 37 que existem outros mecanismos que atravessam o processo de inclusão escolar da criança pequena com deficiência. Certamente, as pesquisas contemplam-nos com dados e análises que vão nos ajudar a tecer melhor um panorama da inclusão da criança com deficiência e TGD na educação infantil (COTONHOTO, 2014, p. 360)

É urgente que se planeje uma educação inclusiva sob bases mais humanizadas e coerentes, com vistas a dar a todo aluno em suas diferenças, leves ou marcantes, o tratamento que lhe é devido. Desse modo, faz-se necessário que os profissionais que repensam a educação, busquem práticas coerentes com o discurso indutivo, atendendo a toda criança, tenha essas necessidades especiais ou não, na sua educação. É o momento de esquecer-se que incluir “o diferente” na sala regular dá trabalho, pois se houver comprometimento e afetividade receptiva tudo pode se tornar possível. De acordo com Souza, et al (s/d, p. 7)

Notamos os variados estigmas que a criança público-alvo da educação especial carrega somente pelo fato de frequentar o ensino regular. A deficiência é vista como um obstáculo para a sua aprendizagem, o que impossibilita um olhar atento e sensível para as suas possibilidades. Assim entender a criança público-alvo da educação especial como um sujeito que participa da sua cultura e apresenta vivências e experiências próprias é responsabilidade da escola. (SOUZA, et al (s/d, p. 7)

Percebe-se a necessidade de fundir o ensino regular e o especial, superando a velha proposta de integração, buscando uma educação realmente inclusiva, voltada para todas as pessoas, independente de suas possibilidades cognitivas, raças, credo, religião. Porém, cabe



destaca que:

O acesso da criança com deficiência na pré-escola regular parece ser reconhecido como um direito; entretanto, assinala que a permanência dessa criança na pré-escola enfrenta vários entraves, como as condições de trabalho dos profissionais diretamente envolvidos nesse processo, a falta de apoio pedagógico e a fragmentação dos serviços especializados (COTONHOTO, 2014, p. 238).

Parece uma tarefa difícil enfrentar esse desafio e deslocar as posturas educacionais do discurso vazio ao anunciar que “a partir de agora a nossa escola é inclusiva”, pois uma escola não se torna inclusiva de um minuto para outro, é necessário planejamento, delineamento, e organização, sem os quais nenhuma modalidade de educação terá sucesso. Boneti (2000, p. 271), se posiciona dizendo que:

As práticas includentes não podem acontecer a partir de medidas que atingem apenas uma dimensão do processo educativo. Para construí-la se faz necessário uma “nova” organização escolar, visto que, as adaptações curriculares ainda não atendem as exigências da inclusão porque elas não contemplam o redimensionamento da escola, mas apenas adaptam de modo superficial os currículos para atender os alunos” diferentes” que estão entre os alunos “normais” (BONETI, 2000, p. 271)

A real inclusão ocorre mesmo quando a escola assume uma postura pedagógica e reorganiza seus currículos e práticas, agindo a partir de uma sondagem mais profunda das necessidades da sua clientela, da comunidade onde está inserida, com todas suas peculiaridades, inclusive as “diferenças” a serem respeitadas e trabalhada para uma busca de qualidade e sucesso (GARGIULLO, 2003).

A organização escolar, nesse caso poderá, começar pela desconstrução de modelos rígidos e excludentes, requerendo a coragem de tirar as algemas da escola e de currículos, dos programas e das avaliações sob antigas concepções teóricas e práticas. Desestabilizar saberes é interferir não somente na esfera profissional, mas também no pessoal. Permite aos educadores, desconstruírem a si mesmos para se reconstruírem numa nova perspectiva do processo de ensinar e aprender, como um processo contínuo e evolutivo (GANDA, BORUCHOVITCH, 2018).

Boneti (2000, p. 870) adverte que,

Ser professor nessa nova abordagem é pensar e agir por inclusão. Sua mediação pedagógica visa integrar o conjunto de seus alunos e não apenas aqueles que reconhecidamente se destacam sob o aspecto cognitivo, afetivo e social. (BONETI, 2000, p. 870)



Para Boneti (2000), a escola inclusiva reconhece e valoriza o saber da experiência. O professor deve resgatar, reformular e incorporar em suas ações aqueles saberes construídos ao longo de cada história individual e da sua história profissional. E a partir de sua experiência pautada nos princípios de uma educação que reconhece o valor de cada aluno, ele constrói dinâmicas educativas includentes e emancipatórias, ou objetivos claros.

Já Mantoan (2000) enfatiza que o professor deve pensar a inclusão e acreditar na sua efetivação, pois como mediador do processo de ensino, ele precisa sentir o que faz, colocando no seu trabalho toda a competência técnica e todas as suas habilidades não se pode desenvolver um trabalho, na sua eficácia.

De acordo com Mantoan (2000), para se ensinar uma turma sem exclusão, deve-se partir do pressuposto de que as crianças sempre sabem alguma coisa, de que todo o educando, como o aluno com deficiência intelectual, pode aprender, mas a seu modo, e a seu ritmo e de que o professor não deve desistir, mas nutrir uma elevada expectativa em relação a capacidade de seus alunos conseguirem vencer os obstáculos escolares, apoiando-os na remoção das barreiras que os impedem de aprender.

Portanto, analisando a situação em que se encontra o ensino especial no Brasil, percebe-se a necessidade de se promover mudanças e renovações. Tais renovações devem promover não apenas a inclusão por parte dos profissionais que trabalham diretamente com os estudantes com NEE, mas também com os gestores e comunidade escolar, para que se possa visualizar um futuro melhor para todos (as) que têm o direito a uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Segundo Mazzota (2003), de um modo geral, pode-se dizer que qualquer condição se converte numa deficiência se causa problema à pessoa sob essa condição ou às pessoas com quem ela vive. Na realidade, a deficiência é um termo que está bastante condicionado ao meio onde vive a pessoa, à situação individual e à atitude da sociedade, haja vista que a definição genética de deficiência, toma como parâmetro o comportamento, a estrutura e capacidade das pessoas ditas normais, passando sem dúvida pelo crivo das exigências e padrões tradicionais da sociedade. São raras as posturas sociais que se concentram ou focalizam sua percepção, nas possibilidades em lugar de enfatizar os déficits.

Mazzota (2003) em sua teoria o autor afirma que em um sentido mais restrito, consideram-se deficiências os impeditivos visuais, auditivos, mentais e motores, havendo uma variedade de tipos de deficiências e de intensidade em cada uma delas. Sendo assim, o termo deficiente quando aplicado a uma pessoa, abrange uma gama delas, ou seja, desde a que não é



suficientemente inteligente para encontrar soluções diante das dificuldades diárias, a que tem uma leve perda de audição, até à pessoa física e mentalmente tão prejudicada que necessita de assistência em todos os momentos e aspectos de sua vida.

Embora não enfoquemos a questão semântica de deficiência, precisaríamos dar conotações menos pejorativas e preconceituosas, oferecendo conceitos e abordagens mais repletas de confiança e respeitabilidade.

O diálogo entre os setores que envolvem a educação é de extrema importância, pois estamos nos referindo à educação de crianças público-alvo da educação especial, que necessitam de cuidado, atenção e práticas capazes de corresponder as suas especificidades. Para tanto é importante um transporte adaptado, uma escola acessível, professores capacitados e serviços de apoio para atender as suas necessidades (SOUZA, et al, s/d).

Alguns setores educacionais têm levado em conta o inciso III do artigo 205 da CF, quando este recomenda: “Atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, mas nem sempre há muita certeza na ideia de inclusão (BRASIL, 1988).

De acordo com Kassar, Arruda e Benatti (2007), o atendimento educacional especializado (AEE) deve integrar-se a proposta pedagógica da escola, podendo ser oferecida tanto pelos sistemas públicos de ensino quanto pelas instituições filantrópicas conveniadas com o poder público.

3.1. Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais: concepção e reflexões

Definir e conceituar as DIDs é uma prática que vem sofrendo evoluções consideráveis ao longo dos últimos anos. Já foram analisados os conceitos ao longo da História, da Idade Antiga até a segunda metade do Século XX. A partir de 2007, no entanto, o termo que até então era conhecido por Deficiência Mental, passou a ser definido como Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. Para Xavier,

A evolução do conceito de DID é explanada para se compreender a necessidade de se deixar de classificar o indivíduo por níveis de Quociente de Inteligência para, em alternativa, emergir uma nova classificação baseada no critério da intensidade dos apoios. Desta forma procedeu-se a uma abordagem às características cognitivas dos indivíduos com déficit intelectual e à etiologia desta patologia (XAVIER, 2011, p. 17).



Tal evolução se deve a um movimento social crescente desenvolvido com maior ênfase a partir da segunda metade do século XX. Assim, de uma concepção meramente médica, ou organicista, evoluiu-se para a abordagem pautada nos estudos psicométricos, ou seja, de características psicológicas e logo, para uma abordagem pautada no indivíduo e suas relações integracionistas com o meio do qual faz parte.

Uma das considerações pertinentes ao entendimento das Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) é sem dúvida a base teórica que leva ao conhecimento de sua conceitualização histórica. Sabe-se que no decorrer das últimas décadas muitos estudos e avanços tecnológicos foram sendo realizados, no sentido de promover práticas sociais inclusivas mais adequadas, além é claro, de buscar terminologias mais coerentes ao conhecimento teórico das Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, designadas, anteriormente, por deficiência mental. Ribeiro (2009, p. 36) destaca que,

O que geralmente se conhece com o nome de Deficiência Mental é um constructo complexo, no qual se integram sujeitos com níveis de inteligência muito diferentes, com etiologias extraordinariamente variadas e com sintomatologias distantes umas das outras (RIBEIRO, 2009, p. 36)

Compreender o discurso que envolve a terminologia e o tratamento atual oferecido aos indivíduos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) é primordial, bem como a história, uma vez que ela carrega em sua essência as concepções, as segregações e todas as características pertinentes ao processo de exclusão e propostas de integração/inclusão destes no meio social.

Alonso e Bermejo (2001) especificam que o desenvolvimento da terminologia Deficiência Mental (DM) deriva da necessidade da reformulação das atitudes que visavam a eliminação completa dos termos anteriores que geravam no meio científico, social e escolar a segregação completa dos indivíduos com DID.

É importante lembrar que os termos como débil metal, inválido e imbecil foram aos poucos sendo modificados, seja no meio médico, educacional e do campo da Psicologia. Surgem então termos como Deficiente Mental (DM), Crianças com Dificuldades de aprendizagem ou Crianças e Jovens com Necessidades Educacionais Especiais. Tais tentativas visam eliminar as práticas e atitudes negativas, bem como a segregação imposta pelas antigas terminologias.



Esses conceitos puramente médicos foram determinantes até aproximadamente 1950, quando os primeiros pesquisadores passam a buscar novas teorias para entender as condições antes determinadas pelo organismo⁴. Mas é fato que a partir da terceira década do século XX novos discursos começaram a surgir pautados, sobretudo, na pedagogia crescente, da própria psicologia com fortes resquícios dos estudos da corrente americana. Há nessa nova proposta a presença dos pressupostos de Piaget e de Binet.

Conforme Proença (2006), a diversidade de conceitos se deve a tentativa de satisfazer as diferentes necessidades dos profissionais que lidam com tal proposta. Anache (1997) afirma que essa necessidade revela um problema complexo e que é natural a existência de muitos conceitos para se referir ao assunto. Nessa fase, a DM era incurável, e as etapas cognitivas eram determinadas pelo aspecto orgânico do nascimento até a morte do indivíduo. Dessa forma era praticamente impossível que os indivíduos desenvolvessem quaisquer possibilidades de interação social. Portanto,

Evidencia-se que a deficiência mental, até à primeira metade do século XX, foi considerada somente, sob o ponto de vista médico, patológico. Nesse período, as pesquisas indicam que não havia possibilidade de interação da pessoa deficiente com seu meio social (PROENÇA, 2006, p. 26).

Pela primeira vez desde o surgimento dos estudos enfocando as deficiências a Organização Mundial da Saúde (OMS) sugere que os termos idiota ou imbecil dentre outros fossem substituídos pelos adjetivos leve, moderado, severo e profundo (PROENÇA, 2006). Essa alteração sugere, que, a patologia não fosse somente a característica mais marcante dos estudos desenvolvidos sobre este assunto. É a partir de 1959 que a AAMR propõe a revisão da primeira edição sobre deficiência. A primeira edição estava voltada para as classificações orgânicas, e, mais uma vez não levavam em consideração as possibilidades ofertadas pelo meio tomando por base a sua relação com os demais indivíduos (PROENÇA, 2006).

O Quadro a seguir é uma explicação do novo modelo proposto por esta nova concepção:

⁴ Mendes (1995), em sua obra destaca que até então esses indivíduos eram considerados doentes mentais, e a deficiência era algo imutável, permanente. O autor ainda destaca, conforme Doll, que nos Estados Unidos se utilizava o termo “retardo mental”.



Quadro 1 - Teste revisado de Wechsler Intelligence Scale for children

QI	Interpretação
>130	Muito superior
120 - 129	Superior
110 - 119	Acima da média
90 - 109	Média
80 - 89	Abaixo da média
70 - 79	Limitrofe
52 - 69	Deficiente mental leve
36 - 51	Deficiente mental moderado
20 - 35	Deficiente mental severo
< 20	Deficiente mental profundo

Fonte: NETO (1998, p.07).

Os aspectos das DIDs são de acordo com Mendes (1995), um artifício, que encontrando bases científicas consideráveis permite classificar eventos e normas particulares, com linguística própria e adequada aos particularismos dos grupos sociais variando dessa maneira, conforme os movimentos da sociedade e da época em que ela se encontra.

Nas décadas de 60 e de 70, do século passado, no Brasil, o conceito classificatório e excludente passa a ser parte dos documentos oficiais brasileiros, e os testes fundamentam o desenvolvimento do trabalho de diferentes profissionais. Há uma crescente categorização das pessoas em relação ao desenvolvimento de sua aprendizagem (MENDES, 1995).

As limitações do modelo desenvolvido eram várias, pois, não analisavam o indivíduo em sua totalidade. Santos (2007) afirma que nas últimas décadas o QI esteve relacionado intimamente na análise e determinação da capacidade intelectual das pessoas, sendo um dos instrumentos mais utilizados nesse sentido.

A tabela abaixo especifica os dados relativos ao quociente de QI e a classificação da Deficiência Mental conforme o Desenvolvimento Cognitivo humano:



Quadro 2 - Classificação da Deficiência Mental

QI	Desenvolvimento Cognitivo
50 – 70	Deficiência Mental Leve
35-50	Deficiência Mental Moderada
20-35	Deficiência Mental Severa
0-20	Deficiência Mental Profunda

Fonte: DSM-IV-TR (2002, p. 74)

Mendes (1995) enfatiza que essa prática classificatória passa a eleger as crianças ou pessoas que devem ser parte das chamadas classes e escolas especiais, rotulando e classificando muitas vezes de maneira inadequada. Existiam nesse momento estudiosos da sociedade americana que já contestavam a utilização dos testes psicométricos para avaliar as potencialidades dos indivíduos, afirmando que essa condição era fator de desvantagem escolar⁵.

Conforme Alonso e Bermejo (2011) as escalas psicométricas ou de QI, muito comuns na década de 70, continuam a ser muito utilizadas. Todavia há um avanço significativo nos conceitos de DM, onde o conceito de déficit é antes de uma interação da pessoa com o ambiente também a prática dos diferentes papéis sociais, de sua capacidade e envolvimento.

Tal conceito enfatizado anteriormente em 1961, quando se fala pela primeira vez em comportamento adaptativo, pressupõe uma alteração nas medidas que avaliam a insuficiência intelectual passando para 2 desvio-padrão abaixo da média -<70-75-, e não de 1 desvio padrão -<85- (XAVIER, 2011, p.26).

As características desta fase e de suas alterações mencionadas por Proença (2006) são significativas para que as condições da avaliação por QI perdesse seu valor. Em 1973, a AAMD busca uma nova maneira para avaliar as pessoas, pois, ao se considerar a associação do déficit cognitivo e do comportamento adaptativo, também há uma valorização das ações do sujeito e dos padrões do grupo do qual o indivíduo faz parte e, nesse sentido percebe-se também a resposta dos mesmos aos padrões de responsabilidade social e de independência no meio ambiente que são determinados e aceitos pelos grupos.

É dessa maneira que a classificação numérica deixa de ser um padrão conceitual, e passa a ser substituída pelas respostas sociais dos indivíduos nas demandas e exigências do

⁵ Como a nova proposta causou diferentes impactos, a partir de 1961, a AAMD propôs que o funcionamento intelectual inferior à média são originados em função de uma deficiência no comportamento adaptativo, buscando atenuar os efeitos negativos da grande utilização dos testes de QI.



meio em que vive. A DM como era conhecida nesta época, é considerada por Santos e Morato (2007) fruto não somente da interação com o meio, mas da capacidade de desempenhar diferentes papéis sociais.

Proença (2006), Mendes (1995) mencionam que a partir de 1973, a AAMD formulou novas proposições, indicando Grossman para presidir os trabalhos, inclusive elaborando um novo conceito sobre a DM, onde o déficit do funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo é apresentado no período de desenvolvimento humano, geralmente com idade anterior aos 18 anos.

O resultado deste diagnóstico de DM, ganha destaque nos anos 90, quando é publicado o Manual de Definição e Classificação da Deficiência Mental. Morato & Santos (2007) analisando tal concepção citam que neste manual é estabelecida a medida para definir a DM, onde a insuficiência intelectual é analisada sob o aspecto de um QI inferior a 70, dependendo também de dois ou mais déficits nas áreas de referência do comportamento adaptativo.

Logo a DM não se trata de uma questão de características físicas, individuais de cada ser, mas faz referência neste manual como um estado particular do multidimensional humano que iniciado no nascimento, sofre alterações consideráveis, necessitando de análises específicas (AAMR, 2006).

A nova definição possibilita novas investigações e orientações quanto às práticas profissionais e serviços, analisando entre outras características a interação do indivíduo com seu meio. Portanto a limitação do funcionamento intelectual não é dado suficiente para o diagnóstico da DM, além de avaliar os serviços necessários para o desenvolvimento de ações voltadas a essas especificidades.

Alonso & Bermejo (2001), analisam que é a partir desta possibilidade que surge uma preocupação maior na preparação dos modelos que avaliam a capacidade intelectual dos indivíduos, e, nesse sentido, os métodos de cunho qualitativo.

Nesta nova concepção, a DID é avaliada e descrita como uma interação constante do indivíduo com o seu meio, deixando de ser uma característica única e exclusiva dos seres, sendo essencial para a prática de diferentes atuações na sociedade. Tal paradigma pressupõe que a formulação do sistema de Classificação da AAMR, onde se incluía as capacidades, envolvimento e a funcionalidade.

A abordagem adotada pela atual AAIDD adotada a partir de 1992, tornam possível a diminuição dos rótulos das DIDS sob a perspectiva do modelo clínico (médico). Conforme cita Xavier (2011) busca-se a partir de então uma perspectiva que estabelece uma relação sistemática e permanente com o comportamento adaptativo.



Morato & Santos (2002), enfatizam que a transformação do paradigma que anteriormente considerava a medicina no atendimento dos alunos com DIDS passa a ser fundamental para o processo de avaliação e de intervenção. O que antes era concebido com terminologias depreciativas e que desconsideravam as manifestações características e individuais das crianças e jovens passou a ser figurada como crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, reforçada pela Declaração de Salamanca (1994), pela Política Nacional de Educação Especial (SEESP/MEC/1994) ⁶.

A nomenclatura oficialmente consagrada foi aderida amplamente pelo sistema de ensino, e despontou como possibilidade de desencadear novos avanços na Educação Especial, destacado por Marchesi e Martim (1995) como capaz de não mascarar os problemas reais dos indivíduos e reconhecer as possibilidades da escola. A escola passa a ser organizada para atender as diferentes necessidades dos alunos, e a partir de então surgem professores e espaços adequados para auxiliar na superação dos problemas de aprendizagem e desenvolvimento.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Especial (MEC/SEESP/2001), esta terminologia está associada a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente somente a deficiência. Por isso faz menção também a diferentes manifestações decorrentes de dificuldades de aprendizagem, de limitações no processo de desenvolvimento, com comprometimento do desempenho escolar.

Segundo Mazzota (2001) alunos e escolas são adjetivados de comuns ou especiais e em referência a uns e outras são definidas necessidades comuns ou especiais a partir de critérios arbitrariamente construídos por abstração, atendendo muitas vezes, a deleites pessoais de “experts” ou, até mesmo, de espertos. Para esse autor o termo generaliza os equívocos cometidos ao se empregar a expressão Alunos Especiais e Escolas Especiais, pois, ignora-se a singularidade dos espaços e de cada ser, em sua configuração natural, física e histórica-social.

É fato que o movimento de pessoas com deficiência desencadeado a partir da década de 80, manifestou a afirmação pelos direitos humanos em contraposição ao enfoque terapêutico e médico-assistencialista que descaracterizava e limitava as pessoas. Mesmo assim a proposta ainda em termos de sintaxe acaba sendo mais uma forma de afirmar que existem necessidades ou deficiências características de cada sujeito.

⁶ No Brasil em 1986 o MEC já utilizava a terminologia Portadores de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE) que além da Declaração de Salamanca foram reforçados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 9394/96 de pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (MEC/2001)



Seguindo as tendências mundiais da educação inclusiva conforme Morato & Santos (2007), o uso de diferentes termos e expressões arbitrárias, que muitas vezes descaracterizam as especificidades de cada ser, a própria AAMR mudou seu nome a partir de abril de 2007 para Associação Americana para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais - *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* – AAIDD- e sugeriu uma terminologia de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental.

A mudança foi gerada pela contestação da utilização de um termo cada vez mais pejorativo, classificatório, rotulador e de discriminação. A ausência de um conceito pouco rigoroso quanto ao nível psicométrico, desviando-se da importância das práticas de escolarização bem-sucedida, além é claro do movimento social.

O termo adotado passa a ter um aspecto menos estigmatizando e acompanhado de uma expectativa mais apropriada e positiva comparando-se à conotação gerada pelo termo deficiência ou portador de deficiência. O termo anterior ao proposto pela AAIDD gera conceitualmente um entendimento pouco rigoroso e certamente injusto (MORATO & SANTOS, 2007).

Portanto, ao conjugar o termo Desenvolvimental com a Dificuldade Intelectual obtém-se uma compreensão da DID mais objetiva e, ao mesmo tempo, mais lata, pelo fato desta abarcar, em si mesma, os fatores adaptativos mais pertinentes: “a interação pessoa e envolvimento na sua diversidade contextual - micro, meso, macro- e respectiva validade ecológica (MORATO & SANTOS, 2007, p. 57).

A atual proposta da AAIDD conforme Morato & Santos (2007, p. 58), está baseada em cinco aspectos essenciais ao entendimento acerca do desenvolvimento humano:

- 1- A DID não é o resultado de um tacho definitivo do ser humano, mas sim é a expressão da interação do indivíduo cujo funcionamento intelectual é limitado e seu contexto cultural, ambiental e as expectativas que são demonstradas com relação aos mesmos pela comunidade.
- 2- Para que a avaliação com relação a esse grupo e tema seja válida, é preciso considerar as variantes culturais, lingüísticas e as diferenças existentes nos traços individuais como os aspectos de comunicação, os sensoriais, motores e adaptativos.
- 3- Cada pessoa é única, e, para cada uma existem limitações, capacidades, isto é, áreas consideradas fortes e fracas.
- 4- Ao diagnosticar as características de indivíduos com DID, em se tratando das competências adaptativas é necessário considerar um plano para o desenvolvimento de necessidades de apoio.
- 5- A melhor qualidade de vida para um indivíduo com DID será determinada também pela existência de apoios individuais e adaptados conforme as necessidades e realidade de cada um.



A proposta surgida então, a partir de 2007, quando a antiga AAMR/AAMD também modificam a nomenclatura pra AAIDD, visava a alteração do antigo rótulo que foi sendo construído ao longo dos séculos. A emergência de um novo conceito, de uma nova compreensão, deixa explícito que o indivíduo possui uma dificuldade e não meramente uma deficiência (Xavier, 2011). Neste conceito há uma preocupação e sensibilidade com a problemática da inclusão e no tratamento destinado as crianças com DID. Logo:

A mudança da concepção da deficiência mental ainda encontra muitos obstáculos para a sua vitória, verificando-se a necessidade imperiosa da alteração de mentalidades e atitudes face à participação ativa das pessoas ditas diferentes e mesmo deficientes. Um exemplo desta natureza consiste no fato, de se utilizarem ainda as definições clínico-médicas -classificação por níveis de deficiência- e não as atuais relacionadas com o comportamento adaptativo, o que só por si irá deter repercussões fulcrais em termos do processo de avaliação e intervenção (MORATO & SANTOS, 2002, p.17).

Contradições à parte, a proposta atual representa no campo do comportamento adaptativo uma resposta às necessidades que outrora eram consideradas reprodutoras de diferentes estigmas, e que buscaram através da medicina explicações para a participação e desenvolvimento social das pessoas. A resposta social desta terminologia, ainda recente propões modificações consideráveis também no campo avaliativo e de intervenção social. Elas são essenciais também para que sejam compreendidas as respostas atuais frente ao movimento que valoriza a inclusão como direito de todos.

3.2. Professores da Educação Especial: especialistas ou generalistas?

O papel do professor da educação especial na reconceitualização das necessidades educacionais especiais, necessária à adoção da orientação inclusiva, pode, segundo Ainscow (1997, p. 32), assumir três dimensões, quais sejam:

- 1) permanência dos papéis - exigindo uma formação centrada em especificidades das necessidades educacionais especiais;
- 2) papéis em mudança - que exige rediscussão sobre a prática já consolidada dos professores de alunos com necessidades educacionais especiais, mas com retomadas sobre um currículo da formação equilibrado entre a especificidade e "generalidade pedagógica": e
- 3) papéis em desenvolvimento - novamente se constituindo um ponto de equilíbrio, mas refletindo sobre as condições de cada realidade local da formação. Essas dimensões apontam para a possível categorização dos professores da educação especial como especialistas ou generalistas.



No contexto das abordagens aqui apresentadas, é necessário dirigir, inicialmente, uma síntese que possa aclarar as discussões sobre professores especialistas ou generalistas. Assim, em resumo, formar professores generalistas face às necessidades educacionais especiais exige trabalhar os conhecimentos sobre: desenvolvimento organizacional; desenvolvimento e inovação curricular; ensino, suas concepções e práticas pedagógicas; professor e condições de profissionalidade.

Tais conhecimentos devem ser articulados com os conteúdos relativos às necessidades educacionais especiais. Quanto aos professores especialistas, sua formação se encaminha para trabalhar os conhecimentos mais específicos das necessidades educacionais especiais, pontualmente no que se refere às deficiências, ou seja, às categorizar adotada no sistema educacional.

À medida que se adota a orientação inclusiva, torna-se necessário pensar os papéis dos professores da educação especial. Generalistas ou especialista estes devem desempenhar funções fundamentais na integração de alunos com necessidades educacionais especiais, ajudando o professor da escola regular a encontrar soluções operacionais para os problemas que surgem na sala de aula e a desenvolver estratégias e atividades que atendam aqueles alunos.

Segundo Porter (1997), quanto às competências e qualidades exigidas dos professores da educação especial, estes devem ter a capacidade de orientar o pessoal da escola a desenvolver expectativas positivas em relação aos alunos com deficiências, além da necessária persistência para irem em busca de estratégias capazes de ajudar os professores a lidarem com os seus alunos.

Para tanto, estes professores devem ter experiência de ensino em classes regulares, além dos conhecimentos específicos relevantes para a educação de alunos com necessidades especiais. Assim, uma qualidade indispensável a eles consiste no empenho em se aperfeiçoar e em se desenvolver profissionalmente.

A figura do professor da educação especial é digna de atenção no contexto da educação inclusiva, uma vez que a principal fonte de insegurança e resistência dos professores da escola regular quanto ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais é o medo de não saber lidar com as especificidades daqueles alunos, além de não se sentirem preparados para essa tarefa.

No sentido da superação dos medos e inseguranças supracitados e, ainda, sendo a reflexão considerada um fator fundamental no desenvolvimento profissional e institucional, tão necessários à implementação da orientação inclusiva nas escolas, é possível propor um



aprofundamento no papel dos professores da educação especial, enquanto responsáveis por uma formação contínua dos professores da escola regular.

Segundo Kemmis (1993) Apud Pimenta et al. (2000):

Para que a reflexão possa se enraizar, contribuindo para a compreensão dos fenômenos educativos, é preciso garantir certas condições no ambiente de trabalho escolar e nas relações entre o grupo de formadores de educadores e de professores, valorizando ações conjuntas, projetos coletivos, capazes de mudar contextos escolares, criando uma comunidade crítica de professores.

Portanto, dessa forma, propõe-se, em adição aos papéis já descritos, a possibilidade de os professores de educação especial serem responsáveis por desencadear as situações que proporcionem a reflexão crítica dos professores dentro do contexto da escola inclusiva.

O professor da educação especial não deve e não pode ser visto como diferente dos outros professores, por que seu trabalho deve ser o de adaptar o currículo, inserindo todos os alunos nos mesmos, de acordo com a necessidade de cada um.

Esse planejamento então deve ser flexível, o professor tem que ser o transmissor desse direito do aluno deficiente mostrando meios e inseri-lo a sociedade mesmo quando essa possibilidade pareça impossível. Isso esse profissional deve lutar pela garantia dos direitos de seus alunos (PIMENTA, 2000).

Embora em muitas escolas ainda acreditem que o objetivo é só cuidar para que estejam bem alimentadas e não se machuquem a partir do momento que são atribuídos esses valores à educadora, cria-se um vínculo de carinho e a atenção e muitas vezes esse carinho se confunde com o carinho de mãe. A maneira que professor e aluno se relacionam cria a afetividade que faz com que essa relação se fortaleça ainda mais (PIMENTA, 2000).

O aprendizado do aluno se dá no cotidiano, porque é através da prática que se constrói o conhecimento e possibilita a autonomia, porque o professor deve estar em constante aprendizagem, buscando informações e estar sempre disposto a ouvir o aluno para um melhor desempenho do seu trabalho, numa interação importante de suas conquistas (PIMENTA, 2000).

Embora a escola precise ser repensada, para atender a cada necessidade, é necessária uma reflexão, a começar pelo profissional, que não esteja ali apenas pelo seu salário, mas sim para desenvolver um trabalho diferenciado, atendendo cada um dentro da sua necessidade e que esse profissional possa desenvolver seu trabalho com êxito, embora ele seja preparado para trabalhar com a diversidade, acaba tendo que adaptar-se ao meio, sem qualquer valorização ou capacitação específica.



Bronfenbrenner (1996, p. 43) aponta estudos que salientam a influência de redes de apoio afetiva na produção de estratégias eficazes em situações de crise. A eficácia da rede se expressa por respostas com significativa redução de sintomas psicopatológicos, tais como depressão e sentimento de desamparo. Na ausência desta rede, pode-se verificar o aumento da vulnerabilidade das pessoas frente a uma situação de risco.

A necessidade de apoio ao autista pode ser mais relevante em determinadas circunstâncias e períodos específicos da vida, como em situações de doenças crônicas, perdas, traumas, durante as importantes transições ecológicas e na terceira idade. Essas condições podem caracterizar-se como risco dependendo das circunstâncias associadas às percepções e crenças individuais construídas nos diferentes universos culturais aos quais as pessoas e grupos pertencem (JULIANO, M.C.C., & YUNES, 2014, p 136).

Ser visto e ver-se como mediador e estimulador, orientador tornando a sala de aula um ambiente onde seus limites seja estimulador e mola propulsora de sua autonomia. Um professor de sala de aula regular, não pode ser diferente de um professor de inclusão, onde seja valorizado o respeito mútuo à sua capacidade e seu espaço, facilitando assim sua atuação de forma livre e criativa proporcionando a cada um, uma sala de aula criativa e diversificada, dando a oportunidade de participar das atividades adaptadas às necessidades de cada aluno, já que o professor vai ser sempre o responsável pelo sucesso ou pelo fracasso da aprendizagem desse alunado.

Tal estudo vai ao encontro das dificuldades existentes nas escolas localizadas em bairros onde vivem famílias em condição de vulnerabilidade social, o que leva a crer que crianças autistas que se desenvolvem em um ambiente que não se encontra em vulnerabilidade, não apresentam tantos problemas quanto as que vivem em ambientes conturbados.

A falta de acesso a informações associada à desvalorização da educação, aos problemas econômicos e culturais, às drogas e criminalidade, entre tantas outras dificuldades, pode contribuir para que as famílias de alunos (as) autistas se tornem um fator de risco para o desenvolvimento e, conseqüentemente, para o desempenho escolar da criança autista (FERREIRA, MARTURANO, 2002, p. 35-44).

Cabe mencionar que a autorregulação é a capacidade que o indivíduo possui para autogerir pensamentos, sentimentos e ações planejadas e adaptadas para metas e objetivos pessoais, o que favorece a melhor qualidade de vida, saúde e adaptação (POLETTI, M., & KOLLER, S. H., 2008, p. 405). Autorregulação não é uma característica inata do indivíduo, e sim uma habilidade que se adquire ao longo da vida a partir de suas próprias experiências, do



ensinamento de outras pessoas e da interferência do ambiente em que se está inserido e pressupõe uma conduta consciente, autorreflexiva e proativa do indivíduo (ZIMMERMAN, 2013, p. 147).

Em um contexto de aprendizagem, a autorregulação é definida como um exercício no qual o próprio aluno avalia, estrutura e monitora o próprio aprendizado. Relaciona-se com o processo que envolve a ativação e a manutenção das cognições, motivações, comportamentos e afetos dos alunos, planejados e ajustados com a finalidade de alcançar os seus objetivos (SCHUNK, 1991, p. 207).

Os familiares de crianças autistas necessitam compreender a situação e saber lidar com ela. Três domínios estariam relacionados à forma como as famílias percebem e superam uma adversidade: o sistema de crenças, os padrões de organização e as formas de comunicação familiar. Quando ocorrem conexões positivas, processos de resiliência podem ser acionados, ou seja, fatores de proteção interagem com os eventos de vida possibilitando uma melhor adaptação, e acionando processos de autorregulação (WALSH, 2005, p. 53).

Para se evitar a depressão e ansiedade, geralmente é no contexto familiar que a criança autista aprende a lidar com eventos estressores e superá-los de forma saudável. Para Walsh, o que distingue uma família de outra não é a ausência de problemas, mas a maneira como ela enfrenta essas dificuldades e a sua competência para resolvê-las. As crises, inclusive, podem estimular o sistema familiar a desenvolver habilidades e recursos (WALSH, 2005, p. 49).

Nesse ponto, é importante frisar que os laços sociais são importantes devido ao suporte que proporcionam em momentos de necessidade, permitindo enfrentamento e superação de momentos de crise.

Os seres humanos são “desenhados” para serem sociais e manterem relações que por sua vez também são influenciadas por seus aspectos biológicos. Tais aspectos constitucionais associados aos ambientais podem, portanto, ser protetores e promotores de resiliência (YUNES, 2003, p. 75).

Esse processo envolve o autoconhecimento, autorreflexão, controle de pensamentos e domínio emocional, além de uma mudança comportamental por parte do discente. O estudante com habilidade de autorregulação, possui comportamentos, crenças pessoais, emoções, orientações motivacionais e formas de se relacionar que favorecem um aprendizado de maior qualidade, ou seja, com maior domínio do conteúdo e rendimento acadêmico (GANDA, D.R., & BORUCHOVITCH, E., 2018, p. 71).

O construto da autorregulação da aprendizagem pode auxiliar na compreensão de diferenças individuais, não só por destacar o papel ativo do aluno, mas porque considera o



papel determinante do meio. O aluno autista, como um ser participativo em sua aprendizagem, deve desenvolver processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais, sendo essencial que ao longo da aprendizagem, os discentes assumam efetivamente um papel ativo, com o auxílio de toda a rede de apoio social envolvida em seu contexto (SIMÃO, A.M.V., & FRISON, L.M.B., 2013, p. 3).

Finalizada a pesquisa a respeito do autismo, percebeu-se que de acordo com um estudo realizado por Ferreira e Marturano, crianças com problemas comportamentais são alvos de agressão física por parte dos pais, possuindo um relacionamento familiar conflituoso e distante, além disso, são as que mais recebem suspensão na escola (FERREIRA; MARTURANO, 2002, p. 35-44.).

3.3. Reflexões sobre o trabalho docente inclusivo

De acordo com Mantoan (2007), entender o contexto em que cada indivíduo está inserido significa compreender uma ampla gama de possibilidades a partir das práticas educacionais dos professores.

A proposta é que a escola regular possa ser transformada em uma instituição que valoriza a diversidade, adotando uma pedagogia inclusiva para organizar estratégias de ensino e criar um ambiente de sala de aula que possibilite a inclusão. O objetivo é que todos os alunos tenham igualdade de acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola, sem distinção.

O professor, como mediador, deve promover um ensino equitativo, pois a inclusão não se refere apenas aos estudantes com deficiência, mas também aborda a diversidade presente na escola, moldando cidadãos para a sociedade, num número crescente a cada dia.

Mantoan (1997, p. 120) argumenta que a inclusão é uma razão para a modernização da escola e o aprimoramento das práticas dos professores, tornando-se uma consequência natural dos esforços de atualização e reestruturação das condições atuais do ensino básico.

É crucial considerar o professor como um transmissor de conhecimento que respeita as diferenças, reconhecendo que cada aluno reage de acordo com sua personalidade, estilo de aprendizagem e experiência pessoal e profissional.

Uma das contribuições da Política Nacional de Educação Especial é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que visa modificar e atender às exigências de uma educação igualitária para todos. Esse serviço é conduzido por um professor especializado que



identifica as necessidades de cada aluno, elabora e articula um plano de ensino dentro do ensino regular, providenciando recursos e adaptações para esses alunos.

A resistência das escolas em receber alunos inclusos muitas vezes é devido à falta de experiência dos professores em lidar com alunos que não se encaixam no perfil da sala de aula. Um dos objetivos do AEE, em colaboração com o professor e a equipe escolar, é envolver os pais e familiares para iniciar o atendimento ao aluno, esclarecendo as dificuldades enfrentadas na sala de aula e fora dela.

No que diz respeito à formação, a situação do professor é cada vez mais desafiadora, pois as universidades os preparam pouco para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Muitos professores também apontam a falta de suporte de profissionais especializados para trabalhar com essas crianças, que necessitam de atenção e abordagem diferenciadas.

A formação não deve ser direcionada apenas aos professores, mas também a todos os profissionais da área da educação na escola. Os centros de apoio desempenham um papel importante, fornecendo profissionais especializados, como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos e psicólogos.

A inclusão envolve uma coordenação de serviços sociais, educacionais e de outras áreas para oferecer suporte nos serviços de assistência. A escola deve ser um centro de apoio para essas crianças, mas é essencial contar com profissionais qualificados e materiais acessíveis para atender cada aluno de acordo com suas necessidades.

A escola não deve ser vista apenas como um local de inclusão, mas como um lugar que apoia as pessoas com deficiência, ajudando a desenvolvê-las dentro de suas limitações. É fundamental que o AEE assuma um compromisso não apenas com essas pessoas, mas também com o sistema educacional e suas vidas profissionais e sociais.

Para proporcionar uma melhor qualidade de vida, é necessário oferecer não apenas práticas pedagógicas, mas também atender às necessidades de cada um em ambientes integrados que ofereçam suporte. Os professores precisam ser capacitados para desenvolver suas habilidades profissionais de maneira mais eficaz.

Ainda há muito a ser feito para concluir esse trabalho com sucesso, e todos devem estar dispostos a participar de cursos de formação continuada e repensar suas práticas pedagógicas, mesmo quando ainda não possuem experiência nesse contexto.

O professor deve ter domínio da sala de aula, e se ele consegue gerenciar sua turma com alunos diferentes, a inclusão de alunos com deficiência não deve ser diferente. As escolas



devem apoiar e colaborar com os profissionais do AEE para um melhor planejamento e andamento dessa relação entre o aluno e a escola.

O Atendimento Educacional Especializado tem o papel de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

As atividades no AEE diferem daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutas da escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos, visando à autonomia e independência na escola e fora dela (MEC/SEESP, 2008)



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluído o estudo, é evidente que os princípios ligados à Educação Especial ainda enfrentam contradições que impedem o avanço da inclusão. A falta de alinhamento entre a teoria idealizada e a prática ineficaz nas escolas regulares reflete esse desafio significativo. Além disso, é crucial superar outras barreiras sociais, como o preconceito e a discriminação, que resultam da falta de informação e empatia para com os seres humanos inseridos nesse contexto.

Até que ponto a chamada "normalidade" pode ser usado como base para que os indivíduos considerados "normais" ignorem aqueles que necessitam de apoio para serem aceitos e tratados com a devida consideração que merecem? Se essa sociedade almeja o progresso e a igualdade, seus membros devem se esforçar para que esses ideais se concretizem, oferecendo àqueles que necessitam de uma educação especial um ensino de alta qualidade que os ajude a ir além, superar seus limites e conquistar novos espaços nesse país que é supostamente "para todos".

Como conclusão dessa discussão, é relevante destacar uma passagem significativa da Declaração de Salamanca, que oferece uma reflexão genuína sobre o ideal de igualdade: O desafio que a escola inclusiva enfrenta diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e que consiga educar todas as crianças com sucesso, inclusive aquelas que possuem desvantagens significativas.

Portanto, são urgentes ações em políticas públicas que visem à formação inicial e contínua dos educadores, para enfrentar os preconceitos e estereótipos existentes no ambiente educacional, buscando uma educação que estimule as habilidades de seus alunos e assegure a aprendizagem, levando em conta a diversidade dos alunos reais presentes nas escolas.

Nesse sentido, é fundamental realizar estudos e iniciativas que foquem na educação e nas necessidades educacionais dos estudantes, além de oferecer informações à comunidade escolar sobre as deficiências e promover estratégias que facilitem o aprendizado e a maximização das habilidades dos alunos, por meio da colaboração entre escolas regulares e especiais, quando necessário, e de debates envolvendo todos os participantes do processo educativo: educadores, equipe escolar, alunos e suas famílias. Esse processo é desafiador, mas é imprescindível e urgente, especialmente em uma época que nos instiga a ampliar a prática de uma educação que realmente atenda a todos os alunos.



REFERÊNCIAS

AAMR (American Association on Mental Retardation). **Retardo Mental** – Definição, Classificação e Sistemas de Apoio. 10ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AINSCOW, M. **Necesidades Especiales en el aula**. Madrid: UNESCO, 1997.

AINSCOW, Mel & FERREIRA, Windyz. **Compreendendo a educação inclusiva**. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora. 2003.

AJUR, Carlos Cardoso Costa. **Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Acessibilidade. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. 1997.

ALONSO, M.; BERMEJO, B. **Atraso Mental**. McGrawHill, 2001.

ANACHE, A. A. **Diagnóstico ou inquisição? Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola**. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 1997.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977.

BONETI, Rita Vieira de Figueiredo. **A organização escolar e a inclusão das diferenças na sala de aula**. In: *Anais do III Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down*. Paraná, 2000.

BORDIEU, Pierre: **Razões e práticas**: sobre a teoria de Ação. Tradução. Mariza Correia. Campinas, 9ª ed. São Paulo. 2008.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996, p. 43.

BOWLBY, J. **Cuidados maternos e saúde mental**. São Paulo: Martins Fontes, 1988, p. 39.

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



1988.

BRASIL. Ministério de Educação. **Saberes e práticas da Inclusão**. Secretaria de Educação Especial. 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunosdeficienciafisica.pdf>. Acesso em 12 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília. Disponível em: . Acesso em 12 jul. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Expansão e Melhoria da Educação Especial nos Municípios Brasileiros**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Decreto n. 6571, de 17 de setembro de 2008, Dispõe sobre o atendimento especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6253 de 13 de novembro de 2000**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18, set. 2008.

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

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução n, 1, de 4 de fevereiro de 2015**. Estabelece critérios para organização da hora atividade nas instruções de ensino do Paraná. Diário Oficial do Município, Fev.2015. Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Formação de Professores Em Foco, 5, 2009, São Paulo. Anais. São Paulo: {s.n.}, 2009.

BRIZOLIA, F. **Para além da formação inicial ou continuação, a formação permanente o trabalho docente cooperativo como oportunidade para a formação dos professores, que atuam com alunos com necessidades específicas**. In. CANDIDO, Valeria Aparecida Pereira. A educação inclusiva como prática obrigatória: direito ou dever. 2019; em DAMIANI, M.F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. REVISTA EDUCAR, Curitiba, n 31, p.2 13-230, 2008.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Deficiência Física: A Sociedade Brasileira Cria, Recupera e Descrimina**. Brasília: Secretaria do Desporto, PR, 1991.

CARVALHO, M. M., & MATOS, M. F. **Desafios da inclusão social no Brasil: aspectos regionais e locais**. Revista da Universidade Vale do Rio Verde, 14(1), 106-121, 2016. 2010.

CORREIA, Luís. **Educação inclusiva ou educação apropriada?** In D. Rodrigues (org.),



Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva. Porto: Porto Editora. 2001.

COTONHOTO, L. A. **Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil:** possibilidades e desafios à inclusão escolar. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo para obtenção do título de Doutor em Educação. 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FREINET, Célestin. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna.** Lisboa: Editorial Estampa. 1976.

FRIEND, M. COOK, L. **Collaboration as a predictor for success in school reform.** JOURNAL OF EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL CONSULTATION, n. 1 p.. 69-86, 1990.

FRANCO, Maria L. Análise de conteúdo. Brasília: Liberlivro, 2005.

GANDA, D.R., & BORUCHOVITCH, E. **A autorregulação da aprendizagem:** principais conceitos e modelos teóricos. *Psicologia da educação*, 46, p. 71-80, 2018.

GARGIULLO, R, M. **Parents, Familes, And Exceptionality:** especial education in contemporary Society na introduction do expectationalyty. wadswort Thomson Learning. 2003.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole:** o que a globalização está fazendo de nós. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GIROTO, C.R.M; CASTRO, R, M. **A Formação de professores para a educação inclusiva, alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professoras da educação infantil e fundamental.** Revista Educação Especial, Santa Maria. v, 24, n, 41, p, 441-452 set/dez. 2011.

HARGREAVES, A. **Os Professores em tempos de mudanças:** o trabalho e a cultura dos professores da Idade Pós-Moderna. Alfragide: McGraww-Hill, 1998. PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA A CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS INCLUSIVOS. Curitiba. SEED, 2006.



GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **Educação do deficiente no Brasil** Campinas: 2004.

JULIANO, M.C.C., & YUNES, M.A.M. Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. *Ambiente e Sociedade*, XVII (3), p. 135-154, 2014.

KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E. E.; BENATTI, M. M. S. Política de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Editora Mediação: Porto Alegre, 2007.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 2005.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental**. In: GOMES, Adriana L. Limaverde Gomes... [et al.] Deficiência Mental. São Paulo : MEC/SEESP, 2007. (Série Atendimento educacional especializado). 2010.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Porquê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Ser ou Estar, eis a Questão**: explicitando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza. **Ensinando a turma toda: as diferenças na escola**. In: Anais do III Congresso sobre Síndrome de Down. Paraná, 2000.

MARCONI, M. DE A., & LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas. 2010.

MARQUES, Carlos Alberto. **Concepções e praticas pedagógicas dos professores de alunos com Síndrome de Down**. In: anais do III Congresso Brasileiro sobre síndrome de Down. Paraná, 2000.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas**. São Paulo, Cortez, 2001.

MAZZOTTA, Marcos J.S. – **Educação Especial no Brasil Historia e Políticas Públicas** – 2°ed.: São Paulo. Cortez, 1996.



MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação escolar: comum ou especial?** São Paulo: Pioneira, 1987.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. da. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez. Oliveira, O. V. de & Miranda, C. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sara. *Revista Brasileira de Educação*. n. 25, Jan./Abr, 67p. 2005.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 386 f. Tese (Doutorado em Psicologia). São Paulo: Universidade de São Paulo, 1995.

MINAYO, M. C. de S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes. 2002.

NÓVOA, Antônio. **Entrevista Antonio Nóvoa**. Centro de Referência em Educação. São Paulo para o 25º ISCHE (International Standing Conference for the History of Education. São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

PAPERT, S. **Logo: computadores e Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

PICCOLO, G.M.; MENDES, E.G. Para além do natural: contribuições sociológicas a um pensar sobre a deficiência. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. (org). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABEPEE, 2012, p.53-92.

PIMENTA. S.G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. In: Pimenta, S.G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez. 2000.

POLETTI, M., & KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de psicologia*, 25(3), p. 405-416, 2008.

PORTER, G. **Organização das escolas: conseguir acesso e qualidade através da inclusão**. In: Ainscow, M.; Porter, G.; Wang, M. (orgs.) **Caminhos para escolas inclusivas**. Lisboa:



Instituto de Inovação Cultural. 1997.

PROENÇA, Eray Muniz Proença. **Políticas Públicas Educacionais: possibilidades e limites do Atendimento Educacional do Educando com Deficiência Mental Severa - Campo Grande/ período de 1980 a 2004.** Dissertação [Mestrado] Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2006.

PEIXOTO, J; CARVALHO. R, M. **Os desafios de um trabalho colaborativo.** Revista Educativa, Goiânia v. 10, n 2, p. 191-210, jul/dez. 2007.

PUGACH, M, C; JOHNSON, L.J. **The Challenger of implementing collaboration between general special education Exceptin Children,** v, 56, n 3, p 232-235, 1989).

REGEN, M. et al. **Mães e filhos especiais:** relatos de experiências com grupos de mães de crianças com deficiência. Brasília: CORDE, 1994.

RIBEIRO, Sara Cristina Martins. **Inclusão Social dos jovens com deficiência mental: o papel da formação profissional.** Dissertação [mestrado em Educação Especial]. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2009.

RODRIGUES, David. Dez Ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. *In:* RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

SANCHES, Isabel; TEODORO António. **Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo.** Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal. Revista Portuguesa de Educação, 2007, 20(2), pp. 105-14.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Bontempo, 2007.

SANTOS, S.; MORATO, P. **Comportamento Adaptativo.** Coleção Educação Especial. Porto Editora, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 7ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.



SILVA, A. F., & NUNES, C. C. (2014). Educação especial no contexto da inclusão escolar: compreendendo conceitos e desafios. *Revista Educação Especial*, 27(49), 365-380. 2011.

SILVA A. M. **Buscando Componentes da Parceria Colaborativa na Escola entre Família de Crianças com Deficiência e Profissionais**, 2007, 130 f Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2007.

SOUZA, Marta Alves da Cruz; et al. **O atendimento educacional especializado para os alunos da educação infantil no município de Guarapari**. Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Educação. s/d.

SCHUNK, D. H. Self efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26 (3,4), p. 207-231, 1991.

SIMÃO, A.M.V., & FRISON, L.M.B. *Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos*. *Cadernos de Educação*, (45), p. 2-20, 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação**. Necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha. 1994.

VALENTE, R.S. **Um estudo descritivo de uma instituição educacional para pessoas portadoras de distúrbios emocionais**. São Carlos: UFSCar/PPGEEs, 1991.

VERGARA, Sylvia Consant. **Projeto e relatórios e pesquisa em administração**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2004.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva**, Rio de Janeiro: Editora WVA, 2002.

WERNECK, Cláudia. **Muito prazer eu existo**, Rio de Janeiro: Editora WVA, 4. ed., 1995.

WOOD, M. **Whose job is it anyway?** Educational roles in inclusion. *EXCEPTIONAL CHILDREN*, v.64, n, 2, p. 181-195, 1998.

WALSH, F. *Fortalecendo a resiliência familiar*. São Paulo: Editora Roca, 2005. p. 49.

XAVIER, Ana Teresa Rodrigues Horta. **Aprendizagem Da Leitura Em Crianças Com Dificuldade Intelectual E Desenvolvimental**. ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT. Lisboa, 2011. Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1351/Dissertacao.pdf?sequence=1>.



Acesso em 12 de fevereiro de 2016.

YUNES, M. A. M. *Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família*. *Psicologia em Estudo*, 8, p. 75-84, 2003.

ZIMMERMAN, B.J. Da modelagem cognitiva à autorregulação: uma carreira social cognitiva. *Psicólogo educacional*, 48, p. 135-147, 2013.