

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

AUTORAS

Ana Cláudia Oliveira Pavão

Sílvia Maria de Oliveira Pavão



EDUCAÇÃO DO CAMPO

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

AUTORAS

Ana Cláudia Oliveira Pavão

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

1ª Edição

UAB/NTE/UFSM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Santa Maria | RS
2019

©Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE.
Este caderno foi elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional da
Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Jair Messias Bolsonaro

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Abraham Weintraub

PRESIDENTE DA CAPES

Anderson Ribeiro Correia

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

REITOR

Paulo Afonso Burmann

VICE-REITOR

Luciano Schuch

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO

Frank Leonardo Casado

PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO

Martha Bohrer Adaime

COORDENADOR DE PLANEJAMENTO ACADÊMICO E DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Jerônimo Siqueira Tybusch

COORDENADORA DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Prof^a. Carmen Rejane Flores Wizniewsky

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

DIRETOR DO NTE

Paulo Roberto Colusso

COORDENADOR UAB

Reisoli Bender Filho

COORDENADOR ADJUNTO UAB

Paulo Roberto Colusso

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

DIRETOR DO NTE

Paulo Roberto Colusso

ELABORAÇÃO DO CONTEÚDO

Ana Cláudia Oliveira Pavão

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

REVISÃO LINGUÍSTICA

Camila Marchesan Cargnelutti

APOIO PEDAGÓGICO

Carmen Eloísa Berlote Brenner

Keila de Oliveira Urrutia

EQUIPE DE DESIGN

Carlo Pozzobon de Moraes – Diagramação

Juliana Facco Segalla – Diagramação

Matheus Tanuri Pascotini – Ilustração e Capa

Raquel Pivetta – Diagramação

PROJETO GRÁFICO

Ana Leticia Oliveira do Amaral



P337f Pavão, Ana Cláudia Oliveira

Fundamentos da educação especial [recurso eletrônico] / Ana Cláudia Oliveira Pavão, Sílvia Maria de Oliveira Pavão. – Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2019.

1 e-book

Este caderno foi elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB
Acima do título: Educação do campo
ISBN 978-85-8341-260-1

1. Educação especial I. Pavão, Sílvia Maria de Oliveira II. Universidade Aberta do Brasil III. Universidade Federal de Santa Maria. Núcleo de Tecnologia Educacional IV. Título.

CDU 376

Ficha catalográfica elaborada por Alenir Goularte - CRB-10/990
Biblioteca Central da UFSM

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



PROGRAD



APRESENTAÇÃO

A disciplina *Fundamentos da Educação Especial*, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, tem por objetivo compreender a produção dos fundamentos históricos e antropológicos da Educação Especial, as políticas públicas e marcos regulatórios que demarcam esse campo educacional, além de proporcionar ao discente conhecimentos sobre os sujeitos da aprendizagem e as práticas educativas nos processos de escolarização nos contextos da inclusão escolar.

Dessa maneira, a Unidade 1- Fundamentos históricos e antropológicos: a produção do campo da educação especial possui dois subcapítulos. No primeiro, o discente irá estudar as concepções e processos do campo da Educação Especial. No segundo subcapítulo, será abordada a institucionalização dos sujeitos com deficiência ao longo da história, discorrendo sobre como foi produzida ao longo dos anos a concepção de deficiência. Nessa perspectiva, atentamos para a concepção de deficiência, que está atrelada à cultura, aos costumes e às crenças de cada período histórico.

A Unidade 2- Políticas públicas e marcos regulatórios da educação especial é composta de duas subunidades, quais sejam, documentos internacionais e documentos nacionais. Decidimos escrever as duas subunidades em um texto único, haja vista que as políticas e os marcos regulatórios, em sua maioria, foram sendo desenvolvidos um em atendimento ou em complementação/regulação de outro. Por esse motivo, optamos por discorrer sobre os principais fatos que demarcam a área, obedecendo à ordem cronológica dos fatos, ao longo da história, iniciando pela Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, e finalizando com a Lei da Pessoa com Deficiência, em 2015.

A Unidade 3 - Sujeitos da aprendizagem e práticas educativas no processo de escolarização tem como foco central refletir sobre as situações de aprendizagem e não-aprendizagem, considerando as diferentes condições dos sujeitos com necessidades educacionais especiais.

Para finalizar o conteúdo, a Unidade 4 – Processos de inclusão escolar abordará, em duas subunidades, o ensino colaborativo e práticas pedagógicas e possíveis flexibilizações curriculares nos processos de aprendizagem, ressaltando a importância do ensino colaborativo e das adequações curriculares para o sucesso da aprendizagem.

Desejamos a todos um excelente e proveitoso estudo.

ENTENDA OS ÍCONES



ATENÇÃO: faz uma chamada ao leitor sobre um assunto, abordado no texto, que merece destaque pela relevância.



INTERATIVIDADE: aponta recursos disponíveis na internet (sites, vídeos, jogos, artigos, objetos de aprendizagem) que auxiliam na compreensão do conteúdo da disciplina.



SAIBA MAIS: traz sugestões de conhecimentos relacionados ao tema abordado, facilitando a aprendizagem do aluno.



TERMO DO GLOSSÁRIO: indica definição mais detalhada de um termo, palavra ou expressão utilizada no texto.

SUMÁRIO

▷ APRESENTAÇÃO ·5

▷ UNIDADE 1 – FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E ANTROPOLÓGICOS: A PRODUÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ·9

Introdução ·11

1.1 Concepções e processos do campo da Educação Especial ·12

1.2 A institucionalização dos sujeitos com deficiência ao longo da história ·16

ATIVIDADES - UNIDADE 1 ·23

▷ UNIDADE 2 – POLÍTICAS PÚBLICAS E MARCOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ·24

Introdução ·26

2.1 Documentos internacionais e nacionais ·27

ATIVIDADES - UNIDADE 2 ·36

▷ UNIDADE 3 – SUJEITOS DA APRENDIZAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO ·37

Introdução ·39

3.1 Situações de aprendizagem e não-aprendizagem ·40

3.2 As diferentes condições dos sujeitos com necessidades educacionais especiais ·44

ATIVIDADES - UNIDADE 3 ·47

▷ UNIDADE 4 – PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR ·48

Introdução ·50

4.1 Ensino colaborativo e práticas pedagógicas ·51

4.2 Flexibilizações curriculares e processos de aprendizagem ·56

ATIVIDADES - UNIDADE 4 ·59

▷ **CONSIDERAÇÕES FINAIS · 61**

▷ **REFERÊNCIAS · 62**

▷ **APRESENTAÇÃO DAS PROFESSORAS AUTORAS · 68**

1

FUNDAMENTOS
HISTÓRICOS E
ANTROPOLÓGICOS:
A PRODUÇÃO DO CAMPO
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

INTRODUÇÃO

A Unidade 1, denominada **Fundamentos Históricos e Antropológicos: a produção do campo da educação especial**, tem por objetivo apresentar as concepções e processos do campo da Educação Especial e a institucionalização dos sujeitos com deficiência ao longo da história.

Desse modo, a subunidade *1.1 Concepções e processos do campo da Educação Especial* trata da definição do campo científico da Educação Especial, ou seja, modalidade de ensino transversal aos níveis de ensino, além dos serviços que são responsabilidades dessa área, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, Art. 21).

No que tange à institucionalização dos sujeitos com deficiência ao longo da história, remonta aos primórdios da antiguidade e se caracteriza até a atualidade em quatro paradigmas: a) Exclusão (rejeição social); b) Institucionalização (segregação); c) Integração (modelo médico da deficiência); e d) Inclusão.

O modo que as pessoas eram tratadas em cada um desses paradigmas levam em consideração o período histórico, a cultura, os valores e as crenças estabelecidas em cada época. A falta de fontes históricas da antiguidade dificulta conhecer melhor o dia a dia das pessoas com deficiência, mas já demonstra o lugar que ocupavam na sociedade. Na Idade Média, eram escondidos, encarcerados e vistos como bruxos ou feiticeiros, e passaram a ser cuidados pelas famílias e pela igreja. Na Idade Moderna, verificou-se a necessidade de realizar alguma coisa em prol dessas pessoas e, assim, passaram a receber assistência. Nesse contexto, a deficiência foi analisada como uma questão médica e científica, associada à causa orgânica e tratada por meio da alquimia, da magia, da astrologia e de métodos da incipiente medicina. A partir da Declaração dos Direitos humanos, teve origem as associações assistencialistas e o objetivo era “normalizar” as pessoas, deixando-as mais próximas das capacidades/habilidades que as demais pessoas possuíam. Somente na contemporaneidade iniciou-se o processo de inclusão social e educacional das pessoas com deficiência, que ainda está em fase de implantação e consolidação, por envolver a supressão de muitos preconceitos e barreiras, como aspectos atitudinais, de formação e práticas de professores.

Portanto, esta unidade tem por objetivo apresentar os principais marcos regulatórios e políticas públicas implantadas ao longo dos tempos, sendo composta por duas subunidades: *1.1 Concepções e processos do campo da Educação Especial* e *1.2 A institucionalização dos sujeitos com deficiência ao longo da história*.

1.1

CONCEPÇÕES E PROCESSOS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em conformidade com a legislação nacional maior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, Art. 21), organiza o processo educacional com base em níveis e modalidades. A educação escolar compõe-se dessa forma dos seguintes níveis de ensino: educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e educação superior. O capítulo V da mesma Lei é destinado exclusivamente à Educação Especial, sendo definida e conceituada a área da Educação Especial como uma modalidade de ensino transversal aos níveis de ensino.

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

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

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

Já nessa conceituação, são definidos, além da descrição do campo científico da Educação Especial, também os serviços que são responsabilidades dessa área de conhecimento, tal como o apoio especializado. Também apresenta a regulação dos processos, ou serviços, cuja responsabilidade é da educação especial: “o atendimento será ofertado nas escolas”. Com essas especificações, consegue-se compreender o campo da educação especial como processo educacional e como práticas.

Entretanto, ao retomar os conceitos de “campo científico”, reporta-se à explicação citada por Bueno e Souza (2018), que se fundamenta nos conceitos de Pierre Bourdieu (1983), ao compreender o campo como processo de construção definido por agentes desse mesmo processo, em um determinado lugar. Aliada a essa mesma conceituação, vincula-se a legitimidade, autoridade científica e poder social. Nesse sentido,





compreende-se a Educação Especial como campo de conhecimento, cujo lócus se situa no espaço social em relações estabelecidas, objetiva e subjetivamente, com referência a outros campos,

e que possui determinadas regularidades constituídas no e pelo próprio campo, decorrentes da dinâmica de forças específicas confrontadas entre si. Educação Especial como campo de conhecimento, cujo lócus se situa no espaço social em relações estabelecidas, objetiva e subjetivamente, com referência a outros campos, e que possui determinadas regularidades constituídas no e pelo próprio campo, decorrentes da dinâmica de forças específicas confrontadas entre si (BUENO; SOUZA, 2018, p. 34).

Tezzari (2009), ao retomar os aspectos históricos do surgimento da Educação Especial como área de conhecimento, esclarece que ela surgiu com a medicina, por meio das experiências e dos médicos. Desse modo, torna-se produtivo conhecer a história dos precursores teóricos da Educação Especial, com vistas à compreensão e delimitação desse campo de conhecimento.

A análise e a reflexão a respeito das trajetórias de “médicos-pedagogos” como Jean Itard, Edouard Séguin, Maria Montessori e Janusz Korczak podem auxiliar na compreensão do processo de constituição da própria educação especial a partir do século XIX, assim como na análise de perspectivas de intervenção e de características de um tipo de ação profissional (TEZZARI, 2009, p. 23).

QUADRO 01 – Precursores teóricos da Educação Especial

<p>Jean-Marc Gaspard Itard (1774-1838)</p>	<p>Édouard Séguin (20 de janeiro de 1812 – 28, de outubro de 1880)</p>	<p>Maria Montessori (31 de agosto de 1870 - 6 de maio de 1952)</p>	<p>Janusz Korczak (22 de julho de 1878 - 5 de agosto de 1946)</p>
			
<p>Médico francês. Experiência no atendimento às pessoas surdas. Experiência educativa com Vitor, “O selvagem de Aveyron”. Fundação da Educação Especial.</p>	<p>Criticou a medicina e uma educação incapazes de considerarem a realidade dos alunos. Sua originalidade esteve em evidenciar que todas as pessoas, conforme suas possibilidades, podem aprender.</p>	<p>Educadora, médica, pedagoga. Educação moral, semelhança com o método de Séguin, mas acreditava que não podia ser restrito à eficácia didática, precisando chegar até a pessoa, aos seus valores, estima. Como Pestalozzi e Decroly, criou um sistema pedagógico focalizado no sujeito da aprendizagem.</p>	<p>Pseudônimo de Henryk Goldszmit, também conhecido como o Velho Doutor ou o Senhor Doutor. Nasceu em Varsóvia, foi médico, pediatra, pedagogo, escritor, autor infantil, publicista, ativista social, oficial do Exército Polaco.</p>

FONTE: AUTORAS.



INTERATIVIDADE: As 200 crianças do Dr. Korczak
(ficção, Polônia, Alemanha, Inglaterra, França, 1990, 115min)

A história do pediatra e educador polonês Janusz Korczak, que manteve um orfanato de crianças judias conhecido como “República de Crianças” durante a primeira metade do século XX. Nesse orfanato, no acanhado gueto de Varsóvia, Korczak fornece abrigo para 200 crianças e coloca seus métodos educativos experimentais em prática, instalando uma espécie de autogoverno das crianças. O filme mostra o contraste da justiça que acontecia dentro do orfanato com as injustiças ocorridas fora dele, com dezenas de crianças morrendo. O filme aborda a trajetória do educador e sua heroica dedicação para proteger órfãos judeus durante a guerra.

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=6ARZhO4PA98>

Mesmo tendo sido iniciada com viés clínico, a Educação Especial foi gradativamente mudando seu direcionamento de ação e caracterizando suas práticas por uma abordagem pedagógica. Segundo Jannuzzi (2004) e Tezzari (2009), por volta dos anos 1980, os **movimentos de integração e inclusão** começam a influenciar os educadores no Brasil e a repercutir na produção das políticas de inclusão.



INTERATIVIDADE: Assista ao filme: História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=oxscYK9Xr4M>

Esse movimento foi mundial e teve implicações importantes no âmbito da sociedade em geral. Importante destacar que na Europa esse movimento começou cerca de duas décadas antes. É nesse ambiente de mudanças e de produções de documentações legais no âmbito nacional e internacional que se forjou a Educação Especial.

Eventos que impactaram e resultaram em documentos legais:

- 1990 - Joimtiem, na Tailândia, Conferência de educação para todos. 155 países assinaram a Declaração Mundial de Educação para todos.
- 1994 - Declaração de Salamanca trata dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.
- 1996 - LDBEN, Resolução do Conselho Nacional de Educação Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Entende a educação especial como modalidade escolar que

perpassa todos os níveis de ensino.

- 2008 - Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Para Kassir (2011, p. 42), “a Educação Especial nas últimas décadas tem ganhado contorno de política pública constituída por embates entre diversos setores da sociedade e das instâncias governamentais, afetada, muitas vezes, por determinações originariamente externas ao país”.

Bueno e Souza (2018, p. 47) referem que Bourdieu (1983) explicitou que o campo científico e de práticas é influenciado pelo campo político, ainda que sejam considerados nessa análise, campos distintos, o científico e o político, eles se influenciam e possuem autonomia. Entretanto, trata-se de uma “autonomia relativa, na medida em que, enquanto no campo acadêmico científico a disputa se trava em torno da ‘autoridade científica’ o campo político é arena de disputa das ações”.

Em conclusão, como área do conhecimento, a educação especial constitui e vem constituindo seu campo de forma plural, multidisciplinar e interdisciplinar, de maneira gradativa. No entanto, pode-se dizer que, nas últimas duas décadas, mudanças contundentes tiveram impacto na constituição do campo da educação especial e seus processos. Dois eixos de maior impacto são identificados: o teórico e o político. O primeiro define as práticas, e o segundo define e regulariza as formas como ocorrem essas práticas. Embora esses eixos estejam relacionados, é possível notar uma leitura dos processos de forma autônoma. Desse modo, pode-se dizer que o campo da educação especial, resguardados os elementos históricos, é constituído pelos elementos teóricos científicos e pelos aspectos políticos.

1.2

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA AO LONGO DA HISTÓRIA

A institucionalização dos sujeitos com deficiência tem percorrido processos históricos, culminando na determinação de representações sociais e evidenciando a construção da normalidade. Portanto, em cada época da humanidade, a deficiência foi entendida de maneiras diferentes, dependendo das crenças, valores e culturas vigentes. Esse entendimento, em muitos casos, perdura até hoje. Sasaki (2012), ao apresentar a história das pessoas com deficiência, desde a antiguidade até os dias atuais, caracterizou os períodos históricos em quatro **paradigmas**: a) Exclusão (rejeição social); b) Institucionalização (segregação); c) Integração (modelo médico da deficiência); e d) Inclusão.



TERMO DO GLOSSÁRIO: PARADIGMA: Conjunto de pensamentos e valores adotados como modelo, padrão em determinada época.

Segundo França (2014), a falta de fontes históricas mais remotas, que tratam das pessoas com deficiência, já demonstra o lugar que ocupavam na sociedade. No entanto, algumas referências são encontradas na **Antiguidade**, em Roma e na Grécia Antiga, em que existiam dois grupos sociais, a nobreza e o populacho. O primeiro detinha o poder econômico e social e o segundo servia ao primeiro, sendo dependentes economicamente.



TERMO DO GLOSSÁRIO: ANTIGUIDADE: período que compreende os momentos desde a utilização da escrita até a queda do Império Romano do Ocidente, em 476.

Desse modo, aqueles que não demonstravam utilidade, por possuir alguma deficiência ou diferença, eram eliminados (ARANHA, 2005). Esse período é marcado pelo primeiro paradigma, o da exclusão, pois a deficiência não se constituía em um problema, uma vez que a criança percebida com deficiência era imediatamente “abandonada ao relento até a morte” (ARANHA, 2005, p. 12). Nesse período, observa-se que pessoas com deficiência eram utilizadas para entretenimento, como os bobos da corte e palhaços, pois proporcionavam diversão, uma vez que representavam o ridículo, a partir da imagem diferente de seu corpo ou modo de agir.

Na Grécia, lugar em que se buscava a formação do homem para servir ao estado e, portanto, o culto ao corpo ocupava lugar de destaque, as crianças que nasciam com deficiência eram sacrificadas pelo próprio pai. Em **Esparta**, conhecida pela

formação de homens para a guerra, que era frequente, a prática do infanticídio era adotada por um conselho de anciões que verificava a criança, logo após o nascimento. “Em Esparta, os imaturos, os fracos e os defeituosos eram propositalmente eliminados. Consta que os romanos descartavam-se de crianças deformadas e indesejadas em esgotos localizados, ironicamente, no lado externo do Templo da Piedade” (ARANHA, 2001, p. 2).



INTERATIVIDADE: Assista ao filme “300”, que mostra a eliminação de crianças em Esparta.

Na **idade média**, eram utilizados os mesmos recursos para eliminação das crianças com deficiência, até a propagação do Cristianismo. Nesse período, crianças nascidas com deficiência eram tidas como castigo de Deus, criaturas diabólicas, feiticeiras ou bruxas. A **igreja** teve papel importante no acolhimento desses sujeitos. No entanto, segundo Corrêa (2005), as pessoas com deficiência eram tratadas de modo ambíguo, ou seja, proteção-segregação/caridade-castigo, pois, mesmo recebendo alimento, proteção e abrigo, eram enclausurados pelos membros da igreja, na tentativa de salvar-lhes a alma e evitar que manifestassem condutas antissociais. Aranha (2005) relata que, paulatinamente, esses sujeitos passaram a ser atendidos pelas famílias e igreja, ainda que não tenham sido evidenciadas tentativas de proteção ou tratamento.



TERMO DO GLOSSÁRIO: IDADE MÉDIA: corresponde a um longo período na história que inicia em 476, com a queda do Império Romano no Oriente, até a tomada de Constantinopla, em 1453.



INTERATIVIDADE: No filme “O Corcunda de Notre Dame”, o personagem principal vivia isolado na torre da Catedral de Paris. Este é um ótimo exemplo para visualizar o poder da igreja na vida das pessoas com deficiência naquela época.

O poder instituído à igreja deu origem a um cenário de abusos, no qual qualquer manifestação oposta aos seus dogmas terminava em perseguição e morte. A **Inquisição** Católica realizou torturas e morte pela fogueira aos loucos, adivinhos e muitos doentes mentais (ARANHA, 2000).



INTERATIVIDADE: Os filmes “O nome da Rosa” e “As bruxas de Salém” retratam as práticas da Inquisição e a filosofia da Igreja Católica da época.

Na **Idade Moderna**, a queda do poder religioso é marcada pela Revolução Burguesa e pelo surgimento de novas ideias humanistas. Segundo Kassar (1999, p. 4), “houve uma grande população de pobres, mendigos e indivíduos com deficiência, que se reuniam para mendigar”. Portanto, a “sensação e a constatação da miséria resultavam na esperança de que alguma coisa precisava ser feita para os pobres e deficientes” (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011, p. 132).



TERMO DO GLOSSÁRIO: IDADE MODERNA: corresponde ao período entre a queda do Império Romano no Oriente e a Revolução Francesa, em 1789.

Nesse período, a deficiência passa a ser analisada como uma questão médica e científica, que associava a deficiência à causa orgânica, resultado de causas naturais, sendo tratada por meio da alquimia, da magia e da astrologia, métodos da incipiente medicina. No século XVII, novos avanços na medicina elucidaram a tese da organicidade, corroborando para o entendimento da deficiência como um processo natural, não havendo uma distinção clara entre doença e deficiência, tanto que a forma de tratamento se tornou similar para ambos, no paradigma da institucionalização (RODRIGUES, 2008).

Desse modo, no início do século XIX até o início do século XX, a deficiência é considerada doença e instaura-se aí o **segundo paradigma**, da **institucionalização** ou **segregação**. Esse paradigma caracteriza-se pela permanência da pessoa com deficiência em asilos, hospitais psiquiátricos e prisões, mantendo-se afastadas da sociedade e recebendo apenas alimentação e vestuário.

Esse [o Paradigma da Institucionalização], desde o início, pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias. Assim, pessoas com retardo mental ou outras deficiências, frequentemente ficavam mantidas em isolamento do resto da sociedade, fosse a título de proteção, de tratamento ou de processo educacional (ARANHA, 2001, p. 8).

Esse modelo clínico, ao mesmo tempo que desresponsabilizava a família dos cuidados do familiar com deficiência, retirava-o do convívio social, levando-o para asilos ou escolas especializadas. A partir do paradigma da institucionalização, Tezzari (2009, p. 29) pondera ter havido um crescimento dos processos de escolarização, iniciando na Europa, nos séculos XVIII e XIX.

Esse movimento de identificação e classificação das crianças com rendimento aquém daquele considerado o ideal acontece, não por acaso, simultaneamente ao processo de democratização do acesso à escolarização. A educação escolar, que antes era privilégio de pequena parcela da população, na maioria dos

países, começa a ser ampliada (TEZZARI, 2009, p. 29).

A esse respeito, Botur e Manzoli (2007) destacam:

Assim no Século XIX criavam-se escolas especiais para o atendimento da pessoa com deficiência, desta maneira tranquilizava-se a consciência coletiva proporcionando cuidado e assistência a quem necessitava, protegendo o deficiente da sociedade, sem que esta tivesse que suportar o seu contato (BOTUR; MANZOLI, 2007, p. 67).

Portanto, iniciou-se um movimento de educar a pessoa com deficiência, procurando **normalizá-la**. Dentre os estudos da época, citam-se:

- Jean-Paul Bonet com a publicação: *A redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar*.

- Charles M L'Épée criou a primeira instituição especializada para a educação de surdos, além do “método dos sinais”. A obra foi publicada com o título: *A Verdadeira Maneira de Instruir os Surdos-Mudos*.

- Valentin Haüy fundou o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, em Paris, e desenvolveu uma metodologia de letras em relevo para ensiná-los.

- Charles Barbier criou o código militar de comunicação noturna, ou seja, uma escrita codificada por pontos salientes representantes dos 36 sons básicos da língua francesa.

- Louis Braille, aluno de Barbier, desenvolveu adaptações no método de comunicação noturna de Barbier, criando o sistema Braille.

- Jean Marc-Gaspard Itard apresentou o primeiro programa sistemático de Educação Especial, mostrando a educabilidade de um menino chamado de “**selvagem de Aveyron**”.

- Philippe Pinel foi o primeiro médico a tentar descrever e classificar algumas perturbações mentais, classificando-os como doentes, propondo tratamento e reabilitação. Muitos o consideram o pai da psiquiatria.

- Edouard Séguin foi o primeiro que sistematizou a metodologia da Educação Especial, chamada de “Traitement Moral”, que apresenta técnicas e exemplifica a aplicação a diferentes tipos e níveis de deficiência em diversas áreas da vida do sujeito. Apesar de ter sido discípulo de Itard, discordava fortemente com a abordagem médica da deficiência de Pinel, Esquirol e outros, por não terem observado, tratado ou analisado a **idiotia**, e de ter falado muito sobre ela.



TERMO DO GLOSSÁRIO: NORMALIZAR: A Ideologia da Normalização consiste na crença que, por meio da habilitação e reabilitação, deve-se prover às pessoas com deficiência serviços que ajam sobre seus corpos para que executem funções mais próximas possíveis do normal. Normalidade, nesse caso, traduz-se na execução de ações como fariam na média as pessoas que não têm deficiência, segundo o esperado para sua idade, sendo assim um conceito bioestatístico. Essa concepção orienta não somente o meio pelo qual os indivíduos se podem inserir socialmente como também quem o pode (ou não) (FRANÇA, 2014, p. 7).



INTERATIVIDADE: Assista ao filme “O menino selvagem”, que reproduz a história dos estudos de Itard.

O filme se passa em setembro de 1799, quando um menino, de cerca de 12 anos de idade, é encontrado perto da floresta de Aveyron, sul da França. Estava sozinho, sem roupa, andava de quatro e não falava uma palavra. Aparentemente fora abandonado pelos pais e cresceu sozinho na floresta. O jovem médico Jean-Jacques Gaspar Itard encontrou um aglomerado de pessoas observando o menino enjaulado, a quem chamavam de menino-macaco. Com autorização judicial, o médico o conduziu à sua residência, onde se propôs a tratá-lo e educá-lo, tornando-o objeto de investigações científicas. Aparentando seis a oito anos de idade, surdo e mudo, com posturas próximas do animalesco, o menino que fora capturado no mato, onde teria sido abandonado ainda recém-nascido, quase nada aprendeu. Itard observou meticulosamente o menino durante três anos, período que teve de sobreviver em ambiente social. Entre as letras do alfabeto fonético, o menino aprendeu apenas a pronunciar o “ô”, derivando daí o nome Victor e o sobrenome d’Aveyron, região onde foi capturado. Durante este período, o máximo de imagens que Victor conseguiu reconhecer foi o desenho de uma garrafa de leite no quadro negro. Itard levantou comportamentos e reações de Victor, relacionou-os e fez descobertas importantes, como as relações fisiológicas entre garganta, nariz, olhos e ouvidos. Assim, criou a otorrinolaringologia. Foi o fundador da Psicologia Moderna e da Educação Especial; forneceu importantíssimos elementos para o estudo do significado das aquisições culturais ao funcionamento da inteligência humana. Em outras palavras, para a dicotomia natureza x cultura. Ao final do trabalho, Victor não era mais o menino selvagem de quando fora encontrado, mas, também, não se tornou, de acordo com os parâmetros da época, humano (RODRIGUES, 2008, p. 12).



TERMO DO GLOSSÁRIO: A idiotia é uma enfermidade do sistema nervoso que tem por efeito radical subtrair todo ou parte dos órgãos e faculdades da criança à ação regular de sua vontade e se aponta sob duas formas essenciais: 1- afecção de toda ou parte das massas nervosas, que dá lugar a idiotia profunda; 2- afecção parcial ou total dos aparelhos nervosos, que se ramificam pelos tecidos (RODRIGUES, 2008, p. 13).

No Brasil, na metade do século XIX, deu-se início ao atendimento escolar especial para os sujeitos com deficiência, com o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente **Instituto Benjamin Constant**) pelo Imperador Dom Pedro II (1840-1889) e, três anos após, o Imperial Instituto de Surdos Mudos (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), ambos no Rio de Janeiro.



INTERATIVIDADE: Conheça a história e as ações em educação, pesquisa, tecnologia e serviços desenvolvidos pelo Instituto Benjamin Constant e pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos. Acesse: <http://www.abc.gov.br/> e <http://www.ines.gov.br/>

A partir da Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, surge o **terceiro paradigma, da integração**, que buscava a reabilitação física e profissional das pessoas com deficiência, por meio de associações assistencialistas. Aranha (2001) e Sasaki (2012) denominam esse período como paradigma de serviços, pois reflete um modelo que é caracterizado pela não segregação das pessoas com deficiência, que, depois de reabilitadas ou capacitadas, eram encaminhadas para escolas regulares. O objetivo era “normalizar” as pessoas, ou seja, deixá-las mais próximas das capacidades/habilidades que os outros alunos tinham.

O objetivo dessa abordagem, de acordo com a American National Association of Rehabilitation Counseling – ANARC (1973), era o de “ajudar pessoas com deficiência a obter uma existência tão próxima ao normal possível, a elas disponibilizando padrões e condições de vida cotidiana próxima às normas e padrões da sociedade”.

Para França (2014):

Normalidade, nesse caso, traduz-se na execução de ações como fariam na média as pessoas que não têm deficiência, segundo o esperado para sua idade, sendo assim um conceito bio-estatístico. Essa concepção orienta não somente o meio pelo qual os indivíduos se podem inserir socialmente como também quem o pode (ou não) (FRANÇA, 2014, p. 7).

No entanto, nesse período de integração, os alunos com deficiência é que deveriam se adaptar ao contexto escolar, sem que a escola, professores ou materiais didáticos atendessem suas necessidades. Não houve um preparo para a inserção desse sujeito no ambiente escolar. Esse paradigma caracterizou-se pela oferta de serviços organizados em três etapas: avaliação, intervenção e encaminhamento ou reencaminhamento (ARANHA, 2005).

Portanto, aqueles alunos que não acompanhavam o ritmo dos demais, após serem avaliados, eram encaminhados às classes ou escolas especiais. Kassar (1999, p. 23) explica que “as classes especiais públicas vão surgir pautadas na necessidade científica da separação dos alunos normais e anormais, na pretensão da organização de salas de aula homogêneas”.

Em princípio, esse movimento pretendia inserir o aluno nas classes especiais (integração parcial), para que, posteriormente, se tornasse apto a frequentar a classe comum (integração total). Contudo, muitos encaminhamentos equivocados serviram para reforçar a exclusão e rotulação dos alunos (BRASIL, 2004).

Em busca da integração total, surgiu o Paradigma do Suporte, que, de acordo com Aranha (2001), baseia-se no entendimento de que todos os indivíduos com deficiência têm direito à convivência não segregada e ao acesso aos recursos disponíveis aos demais. Assim, por volta da década de 1960, há um crescimento exponencial de instituições especializadas para o atendimento à pessoa com deficiência.

Entidades financiadas pelo poder público passam a oferecer à pessoa com deficiência um amplo leque de modalidades de serviço, na sua maior parte em ambiente segregado, mantendo-os disponíveis até que esta fosse considerada pronta para sua integração na comunidade (ARANHA 2003, p. 14).

Este cenário passou a ser alterado, mais recentemente, na **contemporaneidade**, após conferências e declarações ocorridas em nível mundial e que promoveram o surgimento de um novo paradigma, o da inclusão. A inclusão escolar tem por entendimento que é a escola, professor e materiais didáticos que devem ser adaptados aos alunos e não o contrário, como previa o paradigma anterior. Assim, em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (no Capítulo 2, há uma descrição mais detalhada da Política), que prevê a acessibilidade física das escolas, a formação de professores para atender às prerrogativas da política e o desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis, de acordo com a necessidade do aluno. Na perspectiva da Lei, inclusão educacional compreende acesso, permanência e êxito na aprendizagem.



TERMO DO GLOSSÁRIO: IDADE CONTEMPORÂNEA: período que se inicia a partir da Revolução Francesa, em 1789, até a atualidade.

ATIVIDADES – UNIDADE 1

FÓRUM

[...] recorro aqui aos contos clássicos infantis para descrever a trajetória dos deficientes, já que a literatura é a história da humanidade contada simbolicamente e, segundo Bettelheim (2007), é também um meio pelo qual as crianças, que mais tarde viram adultos, constroem valores e significados para a vida. Contadas e recontadas infinitamente, as histórias infantis clássicas traduzem o clima de opinião vigente na época em que foram criadas, mas, por sua construção arquetípica, permanecem até hoje, evidenciando os valores e atitudes humanas.

Quem não se lembra de Branca de Neve e os Sete Anões? Por que os anões viviam juntos na floresta, distantes do burgo? Por que faziam um trabalho braçal nas minas de carvão? Por que não aceitavam bem a chegada de estranhos? Por que não foram ao casamento da Branca de Neve? E o Patinho Feio? Por que só foi feliz quando encontrou os iguais? E o Corcunda de Notre Dame? Por que foi abandonado pela família e acolhido pela misericórdia do pároco da cidade? (RAMOS, 2010, p. 23).

Referência: RAMOS, Rosana. Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2010.



A partir do trecho do livro acima, expresse sua opinião em, no mínimo, três colaborações.

2

POLÍTICAS PÚBLICAS E
MARCOS REGULATÓRIOS
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

INTRODUÇÃO

A história da educação especial tem sido marcada por meio de convenções, documentos e declarações, em nível internacional e nacional, os quais impulsionaram o desenvolvimento de políticas públicas no Brasil e no mundo.

A **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, promulgada em 1948, é o primeiro documento que demarca direitos iguais a todos. A partir dessa declaração, uma série de convenções e documentos foram desenvolvidos no intuito de promover a inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. É o caso da Declaração de Salamanca, um dos marcos para inclusão escolar, em nível internacional, datada de 1994. Em nível nacional, podem ser citadas referências às ações na área da Educação Especial na Constituição Federal, em 1988, na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, em 1996, entre outros documentos e conferências que impulsionaram a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, datada de 2008. Em 2015, destacamos dois documentos importantes, um internacional, a Agenda da ONU 2030, que apresenta 17 objetivos de desenvolvimento sustentável, sendo que o quarto objetivo é o que mais faz referência à educação inclusiva e, em nível nacional, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Essa unidade tem por objetivo apresentar os principais marcos regulatórios e políticas públicas implantadas ao longo dos tempos e é composta por duas subunidades, quais sejam, 2.1 Documentos Internacionais e 2.2 Documentos Nacionais. Optou-se por realizar um único percurso histórico, obedecendo uma linha temporal desses documentos, haja vista que algumas políticas nacionais são resultantes de tratados internacionais. Portanto, as duas subunidades serão apresentadas em um único texto.

2.1

DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS

Para iniciar a discussão acerca das políticas públicas e marcos regulatórios da educação especial e inclusão, é necessário partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que foi “adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948”. Na introdução, a Declaração apresenta sua fundamentação “considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo [...]” (BRASIL, 1948).

A **Declaração Universal dos Direitos Humanos** é, sem dúvida, um documento que colaborou, impulsionando para que, nos anos 1960, a Educação Especial, como área de conhecimento e modalidade transversal de ensino, fosse mencionada na Lei de Diretrizes e Bases-LDB Nº 4.024, do ano de 1961.



INTERATIVIDADE: Conheça na íntegra a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>

No entanto, foi em 1988, com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que foram contemplados os processos de inclusão, garantindo o atendimento aos estudantes com deficiência na rede regular de ensino. Pretendendo, assim, trazer as pessoas com deficiência para o convívio social. No Artigo 3º, Inciso IV, assegura que é objetivo da República Federativa do Brasil “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Em seu Artigo 5º, a Constituição garante o princípio de igualdade:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...] (BRASIL, 1988, Art. 5º, Inciso IV).

A Constituição Federal, no Artigo 205, assegura que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e, no Artigo 206, estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantindo a todos os alunos a frequência no ensino regular, com base no princípio de igualdade, afirmando o direito ao Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Em 1990, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia (BRASIL, 1990), que originou a Declaração de Jomtien. Essa Declaração configura-se como um documento de relevância internacional

para a área da educação especial. Esta conferência objetivou a garantia do atendimento às necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. No Artigo 3º, a Declaração trata da universalização do acesso à educação e do princípio de equidade:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (BRASIL, 1990, p. 4).

Desse modo, a **Declaração de Jomtien** teve como marco a garantia do direito de todas as pessoas à educação, assegurando a igualdade de acesso às pessoas com deficiência e incentivando o desenvolvimento de outros documentos com ênfase nas concepções e práticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência.



INTERATIVIDADE: Conheça na íntegra a Declaração de Jomtien. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por

A Conferência Mundial de Educação Especial ocorreu em Salamanca, na Espanha, em 1994, em que participaram 88 governos e 25 organizações internacionais. Do evento, derivou a **Declaração de Salamanca** (BRASIL, 1994), que aborda Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Na Declaração, os países signatários, dentre estes o Brasil, comprometem-se novamente com uma política de Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, dentro do sistema regular de ensino.



INTERATIVIDADE: Conheça na íntegra a Declaração de Salamanca. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>

O princípio fundamental da escola inclusiva é definido no parágrafo 7, da Declaração:

A escola inclusiva é a que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (BRASIL, 1994, p. 5).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 20 de dezembro de 1996, é outro marco importante, em nível nacional, que delibera sobre o sistema nacional de educação e baseia-se nos princípios da Constituição Federal (BRASIL, 1988). No Artigo 4º, Inciso I, a LDBEN afirma que o “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Sendo assim, o direito à educação no ensino regular é garantido a todos, sendo a frequência ao ensino fundamental obrigatória.

É importante destacar que no Artigo 59, a LDBEN assegura que os sistemas de ensino garantirão aos alunos com necessidades especiais:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (LDBEN, 1996, p. 21).

No que tange à diversidade encontrada em uma educação para todos, a LDBEN destaca a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (Artigo 24, Inciso V, “c”), pois aponta demandas acerca das necessidades educacionais especiais dos alunos.

Já em 1999, foi promulgada a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, tornando a Educação Especial uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino (BRASIL, 1999), e assegurando à pessoa com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive a educação. Dentre os objetivos, estão:

- I - o acesso, o ingresso e a permanência da pessoa portadora de deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade;
- II - integração das ações dos órgãos e das entidades públicos e privados nas áreas de saúde, educação, trabalho, transporte, assistência social, edificação pública, previdência social, habitação, cultura, esporte e lazer, visando à prevenção das deficiências, à eliminação de suas múltiplas causas e à inclusão social;
- III - desenvolvimento de programas setoriais destinados ao atendimento das necessidades especiais da pessoa portadora de deficiência;
- IV - formação de recursos humanos para atendimento da pessoa portadora de deficiência; e
- V - garantia da efetividade dos programas de prevenção, de atendimento especializado e de inclusão social (BRASIL, 1999, Art. 70).

Por fim, demandas como acesso, por meio da matrícula, oferta obrigatória dos serviços de educação especial, adaptações, entre outras, são contempladas, de maneira mais específica, na Seção II, Do Acesso à Educação, do Art. 24 ao 29.

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) determina que o acesso à Educação Básica deve ter início na educação infantil, garantindo os serviços de educação especial e matriculando todos os alunos, com condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. As diretrizes abordam dois temas, quais sejam: Organização do sistema de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais; e Formação do Professor. Importante destacar que a LDBEN foi atualizada no parágrafo único do art. 60, pelo Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008 a).

Ainda em 2001, foi promulgado no Brasil, pelo Decreto Nº 3.956/2001, a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, ocorrida na Guatemala, em 1999, que derivou na Convenção da Guatemala. Desse modo, Decreto e Convenção constituem-se em um só documento, que objetiva “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (BRASIL, 2001).

Em se tratando de eliminação de todas as formas de discriminação, o documento elucida o termo discriminação contra as pessoas com deficiência, entendendo que:

[...] significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001).

Portanto, ambos documentos alicerçam que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que os demais sujeitos. “Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização” (BRASIL, 2008b).

Entretanto, a partir de 2008, com a promulgação da **Política Nacional de Educação Especial** na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEI (BRASIL, 2008 b), pode-se verificar o “antes e depois” no que se refere à inclusão. A política apresenta como objetivos:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;

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



INTERATIVIDADE: Conheça na íntegra a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

Consequentemente, a Política assegurou como obrigatório, e não mais como “preferencialmente”, a presença do aluno com deficiência na sala de aula regular, ao mesmo tempo que definiu como público alvo da educação especial, alunos com deficiência “[...] aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial [...]. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento [...], e alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008b, p. 15)”. Igualmente, indicou a oferta do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, disponíveis nas escolas ou Centros Especializados.

Nesse íterim, com Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, foi Promulgada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009a), e, no mesmo ano, tendo sido implantada a Política e o Decreto Nº 6.949, foram definidas as **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica** (BRASIL, 2009b) e o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010b), com a finalidade de dar condições às escolas de atender aos alunos com necessidades educacionais especiais.



INTERATIVIDADE: Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

A função do AEE é descrita, nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009, b), como complementar ou suplementar à formação do aluno, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. O Documento reitera quem é o público alvo da Educação Especial; o conceito de recursos de acessibilidade; a contabilização dupla, no âmbito do FUNDEB (alunos matriculados em classe comum de ensino regular público, que também estiverem matriculados no AEE serão contabilizados duas vezes); a competência do professor

que atua na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE (em articulação com os demais professores, família e redes de apoio na elaboração e execução do plano de AEE). Portanto, as Diretrizes são documento de relevância para professores, escolas e famílias na oferta e atendimento desse serviço da educação especial.

Para ofertar e atender os alunos público alvo da educação especial, em 2010, o Ministério da Educação apresentou o **Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais** (BRASIL, 2010b), que objetivava apoiar a organização e a oferta do AEE, de forma complementar ou suplementar para os alunos que estivessem matriculados em classes comuns do ensino regular, garantindo condições de acesso, participação e aprendizagem. As escolas públicas de ensino regular que se inscreveram no Programa, por meio da Secretaria de Educação, que apresentava a demanda no Plano de Ações Articuladas - PAR e indicava as escolas a serem contempladas, receberam um conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento, restando às escolas, em contrapartida, conceder o espaço físico e um professor para atuar no AEE.



INTERATIVIDADE: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192

As orientações para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, com o objetivo de garantir às pessoas com deficiência o acesso ao sistema regular de ensino, se deram com o **Decreto Nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011). No art. 1º, incisos I e III, dispõe: “I – garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; e III – não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência”. O Decreto ainda pontua, de forma mais elucidativa, as diretrizes para a educação das pessoas, público alvo da educação especial.



INTERATIVIDADE: Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm

A garantia das necessidades da educação especial em todos os níveis e modalidades da educação é também tratada no Plano Nacional de Educação-PNE (BRASIL, 2014). Na Meta 4 do documento, destaca-se a Educação Especial.

Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica

e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 55).

Com o objetivo de garantir a universalização do acesso à educação, 19 estratégias de ação são propostas na Meta 4, contemplando aspectos como: implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; garantia do atendimento educacional especializado; estimulação de pesquisas; desenvolvimento de programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas; garantia da oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues; oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e, na modalidade escrita, da língua portuguesa como segunda língua, aos(as) alunos(as) surdos; e inserção de conteúdos relacionados ao AEE e Libras, em Cursos de Licenciatura e na Pós-Graduação, para profissionais da educação.

Em julho de 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, que se constitui como um dos mais atuais documentos na área da inclusão, e pretende “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, Art. 10). O Artigo 27, do Capítulo 4, que trata novamente do Direito à Educação, define que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, Art. 27).

Contudo, assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar questões relacionadas ao sistema educacional inclusivo, segundo a Lei, Artigo 28, totalizando 18 incisos com itens que devem ser garantidos à pessoa com deficiência, é incumbência do poder público. O artigo 28 menciona a obrigatoriedade das instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, em seguir o disposto nos incisos de I a XVIII, não sendo permitida a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações (BRASIL, 2015, Art. 28). Sobre a função do intérprete de Libras, o § 20 estabelece a formação mínima para atuar na Educação Básica e no Ensino Superior.

Outro documento que deriva de convenção internacional, esta ocorrida em Nova Iorque, em setembro de 2015, trata-se da **Agenda da ONU 2030**, que apresenta os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável Globais. O Documento consiste em um

conjunto de 17 objetivos e 169 metas universais associadas, que são integradas e indivisíveis, transformadoras, abrangentes, de longo alcance e centradas nas pessoas (ONU, 2015). Oportuno salientar que a Agenda ONU 2030 não se refere apenas e, especificamente, à educação especial ou à educação inclusiva em seus 17 objetivos, mas que essas áreas estão contempladas.



INTERATIVIDADE: Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>

No Objetivo 4, que se denomina “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, verifica-se o maior destaque à educação inclusiva, por meio das metas:

- 4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes;
- 4.2 Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário;
- 4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade;
- 4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade;
- 4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos (ONU, 2015).

No entanto, outros objetivos também fazem referência à construção de uma sociedade inclusiva, a saber:

- Objetivo 8. Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos;
- Objetivo 9. Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação;
- Objetivo 10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles;
- Objetivo 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis;
- Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o

desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis (ONU, 2015).

Desse modo, em resposta à Política Nacional, Lei Brasileira de Inclusão, Agenda da ONU 2030, demais diretrizes, movimentos sociais e sociedade civil organizada, com a finalidade de garantir acesso ao ensino médio, técnico, superior e de pós-graduação em Instituições Federais, são apresentados dois documentos que regulamentam a reserva de vagas para alunos com deficiência. O primeiro refere-se à Portaria Normativa Nº 13, de 11 de maio de 2016, que define acerca da indução de Políticas de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e determina no Art. 1º, que as Instituições Federais de Ensino Superior têm prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado) (BRASIL, 2016a, Art. 1). O segundo documento refere-se à Lei 13.409, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016b).

Finalizando, não há como negar que o movimento de educação inclusiva é mundial e tem se desenvolvido muito rapidamente, fato que é evidenciado pelo quantitativo de documentos apresentados, com a intenção de orientar, direcionar, organizar e assegurar o direito à educação das pessoas com deficiência. O conjunto de documentos, alguns com disposições repetidas, certamente vem a reiterar a necessidade de uma educação equitativa e de qualidade a todos.

ATIVIDADES – UNIDADE 2

Assista ao vídeo *O Mundo Adaptado*, disponível no endereço https://www.youtube.com/watch?v=MmBM7R5_RuA. Discuta com seus colegas e comente em fórum que será aberto posteriormente no ambiente virtual: até que ponto você acha que as Leis e Documentos estão sendo cumpridos? Será que a teoria e a prática estão caminhando juntas?

3

SUJEITOS DA
APRENDIZAGEM E
PRÁTICAS EDUCATIVAS
NO PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO

INTRODUÇÃO

Os processos de aprender ocorrem invariavelmente de forma individualizada. Cada pessoa, em um determinado tempo, contexto e estágio de desenvolvimento, enfrenta o aprender como tarefa vital. Diversos são os fatores que contribuem para que o aprender ocorra de forma harmônica.

Na dependência das diferentes fases da vida do ser humano, os fatores que concorrem para o aprender podem ser categorizados a partir das dimensões que envolvem o aspecto cognitivo, físico, social e emocional. As principais teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano apresentam uma descrição explicativa acerca desses processos e um dos aspectos em comum leva em consideração a relação que se estabelece, ou não, entre o sujeito que aprende e seu meio. É justamente a partir dessa explicação que se dividem as concepções teóricas do aprender.

Esses aspectos, relativos à compreensão da aprendizagem, são de fundamental importância para o desenvolvimento dos sujeitos e para a proposição de práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, possibilita aos pais, professores e comunidade escolar como um todo melhor condução da tarefa de aprender ao longo da vida.

Desse modo, essa unidade trata do processo de aprendizagem como parte do desenvolvimento humano e caracteriza os alunos com necessidades educacionais especiais, associando as políticas de inclusão que definem públicos específicos, tais como o público alvo da educação especial e o público das necessidades educacionais especiais.

Objetivos

- Compreender o processo de aprendizagem e fatores intervenientes, com vistas ao melhor desempenho escolar.
- Caracterizar as necessidades educacionais especiais e destacar formas de apoio pedagógico especializado.

Trata-se de uma unidade relevante por mostrar as diferentes formas de compreender a aprendizagem como processo eminentemente humano e apresentar diferenças no encaminhamento pedagógico, a depender das características de cada pessoa.

3.1

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM E NÃO-APRENDIZAGEM

A busca pela compreensão das causas do aprender e do não aprender coloca em evidência o processo de aprendizagem, que se caracteriza por dois subprocessos: o de aquisição e de construção do conhecimento em uma dinâmica contínua com o meio vivido pelo sujeito. A aprendizagem pode ocorrer por meio de processos formais (vividos em instituições de ensino) e não formais (vividos nos demais espaços sociais).

Ao reportar o processo de aprender aos ambientes formais de ensino, se concebe a ideia de que essa aprendizagem ocorre de forma gradativa e contínua, acompanhando o crescimento e o desenvolvimento do sujeito. Já sobre isso, como referido, existem diferentes **concepções teóricas** para explicar a aprendizagem. Essas concepções são de abordagem **cognitivista**, **comportamentalista** e **humanista**. Na cognitivista, destacam-se os autores como: Jerome Bruner, Jean Piaget e Lev S. Vygotsky; na abordagem comportamentalista, os autores Pavlov e Skinner; na abordagem humanista, que valoriza a afetividade e motivação, a teoria da hierarquia dos motivos de Maslow se apresenta como uma das principais bases teóricas (LEFRANÇOIS, 2008).



INTERATIVIDADE: Assista aos vídeos sobre as teorias citadas, que, embora tenham sido produzidos há mais de uma década, mantêm o conteúdo atualizado, por apresentar aspectos essenciais à compreensão das teorias.

Piaget - <https://www.youtube.com/watch?v=LxELYNK4HVE>

Carl Rogers

<https://www.youtube.com/watch?v=8kh4gWTdYfc>

Skinner

<https://www.youtube.com/watch?v=rV9SoHI2Wck&list=PLCD95C4838FEF4F22&index=7>



TERMO DO GLOSSÁRIO: Teoria Cognitivista: Estuda a origem do conhecimento, teorias da inteligência.



TERMO DO GLOSSÁRIO: Teoria Comportamentalista: Estuda o comportamento, como resultante do meio.



TERMO DO GLOSSÁRIO: Teoria Humanista: Estuda a valorização do ser humano, de forma incondicional.

Ainda, destacam-se as teorias de base **psicanalítica**, tendo como fundador Sigmund Freud (1856-1939). Freud revolucionou o pensamento da época e influenciou outros pesquisadores, que continuaram a desenvolver suas ideias acerca do inconsciente, mecanismos de defesa e noções de transferência. Atualmente, essas ideias e concepções continuam ativando pesquisadores a compreender o desenvolvimento humano e a personalidade.



TERMO DO GLOSSÁRIO: Teoria Psicanalítica: Estuda as motivações inconscientes do comportamento humano.

Sabe-se que as teorias do desenvolvimento explicam como ocorre o desenvolvimento do ser humano a partir de afirmações que propõem princípios gerais para isso, incluindo a aprendizagem, e assim se dividem em correntes: (1) teorias psicanalíticas: de Freud e de Erikson, (2) teorias cognitivas: de Piaget e Vygotsky, e (3) teorias da aprendizagem: o modelo do condicionamento clássico de Pavlov, o modelo de condicionamento operante de Skinner e a teoria sociocognitiva de Bandura (TABILE; JACOMETO, 2017, p. 79).

Independente da orientação teórica sobre o desenvolvimento do ser humano, pode-se inferir, a partir das bases conceituais apresentadas por elas, que o ser humano está em permanente mudança. Por isso, os agentes educacionais, cujos representantes máximos estão na família e na escola, devem estar em consonância com as demandas do meio, tendo em vista o alcance das competências desejadas.

Na escola, o alcance dessas competências compete aos professores e alunos, e quando os alunos apresentam problemas para aprender, refletem na escola e na vida social. A principal consequência do problema para aprender é o fracasso escolar, expresso pelo seu baixo desempenho.

Os principais sintomas e manifestações dos problemas de aprendizagem podem ter início na socialização. Geralmente, os alunos não interagem com os colegas e professores, a inibição ganha um espaço que afeta sobremaneira a compreensão do processo educativo. O aspecto emocional também se evidencia, pois, associado à socialização, as alterações de humor podem ser frequentes. Quando se trata da fase de desenvolvimento inicial, na infância, as pessoas que fazem parte do convívio cotidiano desempenham papéis fundamentais, pois são essas pessoas, os principais significantes individuais, que poderão ser consideradas para toda a vida subsequente, como identificação psíquica.

Por isso que o ambiente deve ser cuidado, na escola, na família, e em todos os demais espaços de convívio social. Nesses ambientes, as práticas de relacionamento devem possibilitar o desenvolvimento saudável. Pessoas que referem ter vivido em ambientes cercados por tensões, brigas e conflitos de toda ordem podem apresentar, mais facilmente, dificuldades para aprender e alguns transtornos de personalidade. Alguns sentimentos, como a alegria, a tristeza, o medo, o ódio, a simpatia, o tédio, o amor, entre outros expressos nas relações interpessoais, para Vinyamata (2005, p. 69), “podem ser identificados em idades precoces, e podem também ser reconhecidas as causas que costumam provocá-las”. Ou seja, é possível reconhecer que ambientes podem ser os provocadores desses sentimentos que desacomodam

a estrutura pessoal e dificultam a aprendizagem.

O ambiente da família e da escola, no qual a pessoa está inserida, tem impacto na formação da identidade e é por isso que deve ser cuidado. Conhecer os processos envolvidos na aprendizagem e na constituição da personalidade é indispensável para a orientação e acompanhamento especializado, quando necessário. Como dito, a relação estabelecida entre a pessoa e o ambiente definirão o ser, o sujeito da aprendizagem.

Desde a fase inicial dos processos de aprendizagem e de escolarização, é fundamental dar ênfase à aprendizagem e aos problemas decorrentes do não aprender, reconhecendo a importância da identificação e acompanhamento.

De acordo com Pain (1994), a não-aprendizagem não pode ser o oposto de aprender, uma vez que a não aprendizagem só é configurada a partir da interpretação de uma série de fatores e significados que pertencem à estrutura total da pessoa. Entretanto, são os fatores orgânicos, psicológicos e ambientais considerados fundamentais nessa análise.

No que tange aos fatores orgânicos, o funcionamento saudável dos órgãos está em pauta, o sistema nervoso determina equilíbrio da funcionalidade. Alguns tipos de dificuldades para aprender, associadas aos condicionantes orgânicos, são as disordens corticais (genéticas, neonatais, traumáticas), as de compreensão (apraxias, afasias, dislexias). Os fatores psicológicos associados à personalidade e transtornos, e os fatores ambientais, geralmente associados aos aspectos materiais por definirem o campo da aprendizagem, costumam ser determinantes no ‘diagnóstico do não aprender’ (PAIN, 1994). Assim, são considerados **problemas de aprendizagem específicos**: linguagem (dislalia), leitura (**dislexia**), escrita (disgrafia) e matemática (discalculia).



INTERATIVIDADE: Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia

<http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/8%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Inclus%C3%A3o/Dislexia.pdf>



INTERATIVIDADE: Assista ao filme “Como Estrelas na Terra - Toda Criança é Especial”. Lançado em 2007, o filme indiano tem como protagonista o menino Ishaan Awasthi, que possui dislexia e é incompreendido pela família e pela escola, sendo vítima de bullying e preconceito. Assim, Ishaan sofre com o despreparo dos professores e colegas, além da rigidez e agressividade do pai. No entanto, tudo começa a mudar, quando um professor, com olhar atento aos alunos, percebe o motivo da sua dificuldade de aprendizagem e se propõe a auxiliá-lo.

Principais manifestações do não aprender no processo de escolarização (FONSECA, 1995; JOSÉ; COELHO, 1999; SMITH; STRICK, 2001):

- Agressividade
- Imaturidade emocional, impulsividade
- Insegurança
- Exibicionismo
- Timidez/inibição
- Individualismo
- Passividade
- Dissimulação
- Mentira
- Falta de persistência, interesse
- Individualismo
- Passividade
- Dissimulação
- Mentira
- Falta de persistência, interesse
- Linguagem inconveniente
- Sociais: falta de dinamismo e de iniciativa, falta de espírito esportivo, falta de interesse em maior participação social
- Análise
- Síntese
- Problemas sensoriais (visuais e auditivos)
- Fraca capacidade de atenção e concentração
- Fraca capacidade de assimilação e compreensão
- Raciocínio lento
- Dificuldade de memória
- Dificuldade de linguagem
- Raquitismo/ obesidade
- Atraso no desenvolvimento psicomotor
- Outros que afetem uma imagem positiva de si

Portanto, os problemas de aprendizagem específicos e as dificuldades de aprendizagem requerem intervenções pedagógicas específicas. A utilização de uma rede de suporte e apoio (outros profissionais que possam fazer o atendimento às necessidades de aprendizagem - aluno-família-escola-professor) deve ser considerada nos espaços escolares.

3.2

AS DIFERENTES CONDIÇÕES DOS SUJEITOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

A discussão se inicia a partir da denominação “necessidades educacionais especiais”, “pessoas com deficiência”, “público alvo da educação especial” e o não mais utilizado “portador de deficiência”. Tais denominações são resultantes de processos e movimentos sociais distintos (BRASIL, 2001, 2008, 2008a).

No primeiro caso, “necessidades educacionais especiais”, inclui todas as pessoas que necessitem, por conta de alguma condição permanente ou transitória, apoio à aprendizagem. Na definição o “público alvo da educação especial”, de acordo com a Política de Educação Especial, são considerados os estudantes público-alvo da Educação, aqueles que apresentem deficiências: sensorial, mental e motora; Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) ou Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2008).

O uso da definição “pessoa com deficiência” é a mais indicada pela Lei Brasileira de Inclusão, Lei 13.146 (BRASIL, 2015), tendo sido também definida anteriormente pelo Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009).

O Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), que tem como base a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, é responsável por muitas dessas considerações e definições acerca da pessoa com deficiência, rechaçando a visão médica e organicista e trazendo para o centro do debate uma concepção social de deficiência. Diante disso, a definição de deficiência é descrita como:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009, Art. 1º; BRASIL, 2015, Art. 1º).

O termo “portador” não é indicado em nenhum caso, pois associa a pessoa a certa incapacidade relacionada à condição orgânica, sugerindo que a pessoa, em algum momento, possa deixar de “portar” alguma deficiência. O termo ainda se encontra em documentos vigentes; seu uso, entretanto, não é recomendado.

Essas definições originaram outros documentos legais acerca da deficiência e foram incorporadas especialmente às práticas sociais e escolares. Nessa última, foram os serviços da educação especial amplamente impactados.

Dentre os serviços da Educação Especial, está o Atendimento Educacional Especializado- AEE (BRASIL 2010) e a implantação de Sala de Recursos Multifuncio-

nais - SRM (BRASIL, 2011). Esse assunto (AEE e SRM) será abordado na unidade 4.

Desse ponto de vista, compreende-se que as pessoas com deficiência têm potencial para aprender, podendo ser recomendado apoio à aprendizagem, por meio de acessibilidade (possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida), **tecnologia assistiva** (produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços para a autonomia, independência da pessoa com deficiência) (BRASIL, 2015, Art. 2º) e apoio pedagógico especializado do AEE, nas SRM (BRASIL, 2010, 2011).



TERMO DO GLOSSÁRIO: Tecnologia Assistiva é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida Independente e Inclusão.



SAIBA MAIS: Leia sobre Tecnologia Assistiva, suas características, objetivos, categorias e muito mais em: <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>

Em relação às características das pessoas com deficiência, em conformidade com a Política que considera as deficiências sensorial, mental e motora, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) ou Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2008), cada uma das características implica em conhecimentos aprofundados relativos às necessidades específicas de aprendizagem, desenvolvimento e comportamento.

Desse modo, sugere-se acompanhar o aprofundamento dessas discussões, por característica de deficiência e encaminhamentos pedagógicos, na obra:

SILUK, Ana Cláudia Pavão (Org.). **Atendimento Educacional Especializado - AEE:** contribuições para a prática pedagógica. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação-CE/Universidade Federal de Santa Maria, 2012.



INTERATIVIDADE: Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2019/04/Atendimento-Educacional-Especializado-Contribui%C3%A7%C3%B5es-para-a-Pr%C3%A1tica-Pedag%C3%B3gica.pdf>

Portanto, as **necessidades educacionais** dos sujeitos com deficiência aproximam-se das necessidades das outras pessoas, uma vez que são sujeitos com potencial de aprendizagem. Dessa forma, é importante identificar as necessidades para o encaminhamento e acompanhamento pedagógico adequado, favorecendo ainda mais o alcance dos objetivos educacionais.



INTERATIVIDADE: Outras indicações de leitura, que fazem referência exclusiva às formas de caracterização e encaminhamento pedagógico ao público alvo da educação, são possibilitadas a partir do aprofundamento teórico de cada característica de sujeito e necessidade de aprendizagem e podem ser encontradas em:

<https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/publicacoes-livros-e-relatorios/>

TÍTULOS DOS LIVROS:

Atendimento Educacional Especializado AEE Práticas Pedagógicas na Sala de Recursos Multifuncional

Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no Atendimento Educacional Especializado

Atendimento Educacional Especializado para as Altas Habilidades Superdotação

Atendimento Educacional Especializado: reflexões e práticas necessárias para a inclusão

ATIVIDADES – UNIDADE 3

FERRAMENTA: Tarefa ou Fórum (será disponibilizado no Moodle posteriormente).

A) Assistir a palestra do Dr. Jaime Luiz Zorzi “**Desafios da Aprendizagem: as necessidades de capacitação de competências emergentes**” e discutir acerca das principais contribuições para compreender as dificuldades de aprendizagem nos processos de escolarização.



INTERATIVIDADE: Palestra “Desafios da Aprendizagem: as necessidades de capacitação de competências emergentes”
<https://www.youtube.com/watch?v=HGvy0rGpHPo>

B) Qual ou quais orientações são recomendadas às pessoas com deficiência nas escolas? Justifique cada resposta.

- Encaminhamento aos serviços de educação especial da escola
- Definir o diagnóstico da deficiência

C) Analise e faça um comentário escrito da obra e indique a um colega de trabalho: SILUK, Ana Cláudia Pavão (Org.). **Atendimento Educacional Especializado - AEE: contribuições para a prática pedagógica**. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação-CE/Universidade Federal de Santa Maria, 2012.



INTERATIVIDADE: Acesse: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2019/04/Atendimento-Educacional-Especializado-Contribui%C3%A7%C3%B5es-para-a-Pr%C3%A1tica-Pedag%C3%B3gica.pdf>

4

PROCESSOS DE
INCLUSÃO ESCOLAR

INTRODUÇÃO

Na dependência das diferentes fases da vida do ser humano, os fatores que concorrem para o aprender podem ser categorizados a partir das dimensões que envolvem o aspecto cognitivo, físico, social e emocional. As principais teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano apresentam uma descrição explicativa acerca desses processos; e um dos aspectos considerado comum às teorias leva em consideração a relação que se estabelece, ou não, entre o sujeito que aprende e o meio. Nos processos de inclusão escolar, o ensino colaborativo consiste em um dispositivo com potencial inestimável para o alcance dos objetivos educacionais. As dificuldades enfrentadas por estudantes com deficiência assumem dimensões distintas em face das características da pessoa e da necessidade de aprendizagem. As adequações curriculares previstas na legislação educacional são possibilidades para a minimização ou supressão das barreiras do processo educacional.

Assim, essa unidade tem por objetivo:

- Compreender as possíveis práticas pedagógicas resultantes de uma concepção educacional pautada pelo ensino colaborativo.
- Atentar às especificidades das adequações curriculares e seus subprocessos: adaptações, flexibilizações, suplementações, complementações e terminalidade.

4.1

ENSINO COLABORATIVO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O ensino colaborativo, nos processos de inclusão escolar, é caracterizado por ser desempenhado por mais de uma pessoa. Assim, o objetivo do ensino colaborativo é, como o próprio nome diz, a colaboração. Reportando-se ao significado etimológico da palavra colaboração, se encontra o co, como aquilo que se faz de forma unida e ao mesmo tempo, e a elaboração no sentido da realização de uma tarefa. Desse modo, a colaboração tem um sentido que envolve questões temporais e conceituais, mas procura, em face de um objetivo pautado, elaborar de forma conjunta (reunião de pessoas, equipes) e ao mesmo tempo (noção de temporalidade), por mais de uma pessoa, algo que tenha sentido para as pessoas envolvidas na tarefa. São exemplos, nesse mesmo sentido explicativo, as expressões cooperar (operar simultaneamente) e coexistir (existir ao mesmo tempo). No caso do ensino colaborativo, essa explicação ocorre da mesma forma, sendo que a colaboração deve acontecer entre os professores da educação especial e da educação geral, com vistas à aprendizagem (VILARONGA; MENDES, 2014).

Com a proposta de **Atendimento Educacional Especializado** (AEE) vigente, as **Salas de Recursos Multifuncionais** (SRM) constituem o espaço para a realização das atividades de ordem complementar ou suplementar ao ensino (BRASIL, 2008, 2008a, 2010, 2011).



SAIBA MAIS: Atendimento Educacional Especializado
Dispõe sobre o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm



INTERATIVIDADE: Salas de Recursos Multifuncionais
Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192

O AEE é um dos serviços da Educação Especial que se destina à organização, ao planejamento e à proposição de atividades pedagógicas para os alunos público alvo da Educação Especial. Nesse contexto, destaca-se a **Nota Técnica Nº 11/2010**, que orienta acerca da institucionalização e Oferta do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, em escolas regulares (BRASIL, 2010). Além disso, temos a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva**

da Educação Inclusiva (2008), que define o público alvo da educação especial como os alunos com deficiência intelectual, sensorial, motora, com altas habilidades/ superdotação e transtornos do espectro do autismo.



INTERATIVIDADE: Saiba como ofertar o Atendimento Educacional Especializado na sua escola, por meio da Nota técnica nº 11/2010, que orienta acerca da institucionalização e Oferta do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf



INTERATIVIDADE: Conheça na íntegra a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

O serviço do AEE, que ocorre nas SRM, se caracteriza pela diferenciação das atividades desenvolvidas na sala de aula regular, posto focalizar as necessidades específicas de aprendizagem de cada estudante (BRASIL, 2008). Vale lembrar que as atividades do AEE não são “reforço ou revisão” para os conteúdos que o aluno apresenta dificuldades, mas complementares e suplementares, para apresentar alternativas metodológicas, recursos de acessibilidade, desenvolvimento de produtos, entre outras formas, que auxiliem a compreender o processo de aprendizagem. Por isso, ocorre no contraturno que o aluno frequenta.

Quanto aos profissionais habilitados ao trabalho na SRM, estão os Educadores Especiais (principal profissional da área da Educação Especial), ou professores que realizaram cursos de aperfeiçoamento, especialização em AEE, em acordo com a legislação vigente.

QUADRO 02 – Quem pode atuar nas salas de AEE?

No artigo 12 da Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, consta que o professor “Deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada, ou Cursos de Aperfeiçoamento ou Especialização em AEE”. Assim, pode-se definir dois perfis de formação, o professor capacitado e especialista, que já estavam previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996, Art.59).

a) Professor de classe comum capacitado que comprove em sua formação conteúdos ou disciplinas sobre Educação Especial e desenvolvidas competências para:

- I - Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- II - Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento;
- III - Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- IV - Atuar em equipe e em conjunto com o professor especializado;

b) Professor especializado em Educação Especial, com formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou complementação de estudos ou pós-graduação para:

- I - Identificar as necessidades educacionais especiais;
- II - Definir e implementar respostas educativas;
- III - Apoiar o professor da classe comum;
- IV - Atuar no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;
- V - Desenvolver estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas alternativas.

No caso de professores que possuam licenciatura ou exerçam o magistério e realizam o curso de AEE, são considerados capacitados a atuarem com alunos, público alvo da educação especial.

FONTE: ADAPTADO DE BRASIL.

O ensino colaborativo, nessa direção, ocorre entre esses profissionais e os professores dos diferentes níveis e modalidades de ensino e áreas do conhecimento. Essa colaboração não precisa estar unicamente na relação entre os professores, pois também podem ser implicados nesse conjunto de colaboradores todos aqueles que participam da comunidade escolar, além dos pais/cuidadores responsáveis pelo aluno e o próprio aluno. Cada participante possui seu papel, tarefa e ação.

O trabalho colaborativo ocorre em um clima de cooperação, em que o diálogo entre professores regentes de classe e professor do AEE deve ser permanente. As discussões presentes nessa articulação entre os professores ficam em torno das estratégias pedagógicas direcionadas aos alunos. O momento para a realização dessas articulações deve ser definido junto à equipe gestora da escola, uma vez que precisa de uma organização, quanto aos horários que esses professores têm disponibilidade para o encontro de trocas de experiências e planejamento didático. Essa organização também estará na dependência da decisão sobre a periodicidade desses encontros. Deve-se, entretanto, considerar que, quanto mais periódicos forem esses encontros, melhores poderão ser os benefícios para a aprendizagem dos alunos.

Desse modo, ao pensar na prática, como esse trabalho pode efetivamente beneficiar os estudantes que precisam de apoio especializado, concebe-se uma verdadeira cooperação e colaboração entre as partes. Honeff (2013, 2015) conceituou essa atividade como o trabalho docente articulado, e apresentou algumas diferenciações do ponto de vista teórico. A autora explica que, em muitas vezes, as temáticas do **Ensino Colaborativo ou Coensino** e do **Sistema de Bidocência** são concebidas como sinônimos:

Porém, outros como de Rabelo (2012) e Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) apontam o Ensino Colaborativo como diferenciado do Sistema de Bidocência. Para essas autoras '[...] o sentido de coensino não é apenas o de trabalhar junto, mas de trabalhar colaborativamente, o que vai além da proposta de bidocência,

ou do fato de se ter dois professores na mesma sala de aula.’ Para Beyer (2005), o Sistema de Bidocência prevê o trabalho coletivo de dois professores em uma sala de aula com alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais [...], sendo que um dos professores deve ter formação específica para atender esses educandos (HONEFF, 2015, s/p).

Honeff (2013, 2105) explica que, de acordo com esses conceitos, o ensino colaborativo implica na parceria entre os professores, no que tange ao planejamento didático e avaliação dos alunos. Já o **ensino articulado ou o trabalho docente articulado**, direciona-se, mais especificamente, ao planejamento no âmbito do AEE nas escolas e, também, no ensino colaborativo. Diante disso, entende que não seria necessária a presença permanente do professor de educação especial no ensino articulado (HONEFF, 2015).

QUADRO 03 – Sistematizando os termos e seus conceitos:

Ensino Colaborativo ou Coensino: o trabalho colaborativo ocorre em um clima de cooperação, em que o diálogo entre professores regentes de classe e professor do AEE deve ser permanente. As discussões presentes nessa articulação entre os professores ficam em torno das estratégias pedagógicas direcionadas aos alunos.

Sistema de Bidocência: prevê o trabalho coletivo de dois professores em uma sala de aula com alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais [...], sendo que um dos professores deve ter formação específica para atender esses educandos (HONEFF, 2015, s/p).

Ensino articulado ou o trabalho docente articulado: direciona-se, mais especificamente, ao planejamento no âmbito do AEE nas escolas e, também, no ensino colaborativo.

FONTE: ADAPTADO DE HONEFF.

Autores como Capellini (2004) e Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) também contribuem com essa discussão, tratando os conceitos que se aproximam e se complementam, mas que podem, na prática, expressar relativas mudanças do ponto de vista do alcance dos objetivos educacionais.

Por isso, a proposta do ensino colaborativo leva em consideração que a parceria existente entre os professores na escola, seja no AEE ou na sala de ensino comum, deve acontecer sobre as principais decisões relacionadas às atividades e estratégias didáticas. Nesse contexto, a discussão remete

[...] ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; à comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado

dos alunos com deficiência (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 141).

Diante do exposto, compreende-se que, para efetivar um ensino colaborativo, é preciso contar com a comunidade escolar, responsabilizando não apenas os professores, que são os gerenciadores das tarefas escolares, mas todas as outras pessoas da comunidade escolar, incluindo os alunos. Sabemos que os valores estão atrelados ao conjunto histórico e social. Nesse sentido, a aposta na formação de professores, em um contexto educacional inclusivo, pode ser a chave ou pista mais próxima para se alcançar uma prática educacional, a exemplo do ensino colaborativo, que se aproxime mais da realidade dos alunos e professores. Dessa forma, em sintonia, professores e estudantes podem alcançar seus propósitos pessoais e profissionais, favorecendo o desenvolvimento da sociedade.

4.2

FLEXIBILIZAÇÕES CURRICULARES E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem é considerada um processo complexo para todas as pessoas, envolvendo diferentes fatores e processos subsidiários. A aprendizagem implica em aspectos que pertencem às dimensões internas e externas ao sujeito. Nessas duas perspectivas, abre-se um campo amplo de outros processos e fatores que afetam as condições de aprendizagem. Essas condições estarão, de acordo com cada sujeito, em vinculação direta com o nível ou estágio de desenvolvimento.

O aprender para o ser humano e nas sociedades contemporâneas, no âmbito da educação formal (aquela que ocorre em instituições de ensino), é bastante vinculado à sensorialidade, motricidade e cognição. Os primeiros anos da educação básica são representativos desse processo, em que o aprender a ler e escrever marca um antes e um depois, em todas as aprendizagens subsequentes.

Aprender a ler e escrever envolve uma série de microprocessos, cuja descrição se tornaria extensa e complexa. Entretanto, de forma a sumarizar a explicação de como ocorre essa aprendizagem, pode-se dizer que ela envolve: uma dada condição **motora** (saber pegar um lápis com destreza, desenvolvimento de uma motricidade fina, implica no aprender e desenvolver habilidades no âmbito manual); como também implica uma **funcionalidade no plano das sensações** (cinco sentidos - visão, audição, tato, olfato e gustação, os três primeiros bem mais implicados); e **na percepção** (estabelecimento de associações entre as informações dos sentidos e os componentes da aprendizagem).

Quando um sujeito não consegue vencer essa etapa da educação formal, muitas outras aprendizagens podem ser comprometidas. E é nessa questão que ingressam as discussões acerca das adequações e flexibilizações curriculares.

Ao considerar tais prerrogativas, concebe-se o processo de aprendizagem para as pessoas com deficiência, seja ela sensorial, motora ou intelectual, ainda mais complexo, haja vista que ao ser necessário algum tipo de auxílio para a aprendizagem, dependendo da característica da deficiência, uma ou mais adequações curriculares serão necessárias.

As adequações curriculares podem ser caracterizadas a partir dos conceitos associados a ela, quais sejam: flexibilizações, adaptações, suplementações, complementações e a terminalidade ou certificação específica. As adequações, em seu conjunto, devem buscar desenvolver potencialidades e estão relacionadas às concepções de Projeto Pedagógico Institucional, de Currículo e, em nível individual de docência, de ensino e de aprendizagem. Por isso, as adequações são categorizadas em três níveis: “(1) no âmbito do projeto pedagógico, (2) no currículo desenvolvido em sala de aula, e (3) no nível individual” (BRASIL, 2005, p. 68).

As **adaptações ou flexibilizações curriculares** estão relacionadas às modificações nos objetivos, conteúdos, métodos e avaliação. Essas modificações podem atingir

níveis mais ou menos elevados de mudanças, por isso podem ser categorizadas como adaptações significativas ou mais significativas.

A **complementação ou suplementação** está relacionada à utilização de procedimentos, equipamentos, tecnologia assistiva e materiais específicos, que colaborem com a aprendizagem.

Já a **terminalidade** é um tipo de adequação curricular para que o sujeito possa concluir a etapa de ensino e receber uma certificação por terminalidade específica. Essa conclusão precisa ser “fundamentada em avaliação pedagógica – com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla” (BRASIL, 2001, Art. 16).

As adequações curriculares previstas para concluir os estudos, por terminalidade específica, consistem nas adequações significativas ou mais significativas. Dessa forma, as adequações precisam ocorrer em todos os elementos do processo didático, explicitando, quando houver, mudanças ocorridas (se mais ou menos significativas), para só após sugerir o término de uma etapa de ensino (BRASIL, 2005, 2006).

QUADRO 04 – Adequações Curriculares

Elementos do processo didático	Pouco significativas	Mais significativas
Objetivos	Adequar objetivos às condições do aluno	Modificar e até eliminar algum objetivo
Conteúdo	Priorizar algum conteúdo	Suprimir conteúdo
Métodos, Recursos de Ensino e da Organização Didática	Modificar e inserir atividades complementares	Mudança expressiva, incluindo na atuação docente
Avaliação	Mudança da linguagem	Modificação nos instrumentos de avaliação
Temporalidade do Processo de Ensino e Aprendizagem	Aumento ou a diminuição do tempo previsto para realização das atividades	Dilatação expressiva no tempo previsto para realização das atividades.

FONTE: AUTORAS.

Todas as adequações curriculares devem estar em conformidade com o projeto pedagógico da escola.



INTERATIVIDADE: Acomodações Curriculares, Adaptações Curriculares Não Significativas / Significativas - https://www.youtube.com/watch?v=xg_L07lmYG8

Em conclusão, as adequações curriculares se mostram necessárias, ao se trabalhar com os preceitos da educação inclusiva, considerando que, para diferentes pessoas, diferentes processos serão postos em pauta. Todavia, a adequação curricular, por ser um dispositivo capaz de proporcionar e promover os alunos com deficiência para outros níveis de ensino, de forma diferenciada, pode provocar dúvidas e incertezas quanto a quem tem direito e como deve ser aplicada.

ATIVIDADES – UNIDADE 4

FERRAMENTA: TAREFA

1) Privilegiando e descrevendo a sua realidade educacional, apresente um caso de ensino em que julgue ser necessário a aplicação de uma prática colaborativa com vistas à inclusão educacional. Detalhe a situação, citando os momentos do processo pedagógico em que o ensino colaborativo possa ser efetivado.

FIGURA 01 – Elementos do Ensino Colaborativo



FONTE: AUTORAS.

2) ESTUDO DE CASO: Complete o quadro de acordo com o seguinte caso de ensino: estudante com deficiência visual e intelectual, frequentando o 9º ano do Ensino Fundamental que não consegue aprender os conteúdos da disciplina de matemática, tendo obtido notas abaixo da média, nessa e nas demais disciplinas. Entretanto, apresenta comportamento ajustado às tarefas da escola, de modo geral. Complete o quadro de adequações curriculares identificadas. O caso pode ser substituído por algum outro caso de ensino, real, da escola do cursista.

QUADRO 05 – Adequações Curriculares

Elementos do processo didático	Pouco significativas	Mais significativas
Objetivos		
Conteúdo		
Métodos, Recursos de Ensino e da Organização Didática		
Avaliação		
Temporalidade do Processo de Ensino e Aprendizagem		

FONTE: AUTORAS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina *Fundamentos da Educação Especial*, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, teve como objetivo compreender a produção dos fundamentos históricos e antropológicos do campo da Educação Especial, as políticas públicas e marcos regulatórios, os sujeitos da aprendizagem e as práticas educativas nos processos de escolarização nos contextos da inclusão escolar.

As quatro unidades que compõem a disciplina visam fundamentar o aluno, futuro professor, às questões relacionadas à educação especial, à educação inclusiva e aos processos de aprendizagem que permeiam a diversidade de alunos entendidos como público alvo da educação especial, segundo a Política Nacional.

Ao estudar as questões históricas relativas à pessoa com deficiência, espera-se que o aluno compreenda o porquê e a necessidade dessa disciplina no Curso, rompendo barreiras e preconceitos instituídos ao longo dos anos. Desse modo, por meio do conhecimento das políticas públicas, leis e decretos, possa subsidiar novas ações e fazer valer os direitos à educação para todos, em suas práticas pedagógicas.

A partir disso, pretende-se que as práticas educativas no processo de escolarização dos alunos considerem, de forma singular, as diferentes condições dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, refletindo sobre as situações de aprendizagem e não-aprendizagem desses sujeitos.

Nessa perspectiva, os processos de inclusão escolar serão mais eficientes, pois contemplarão práticas pedagógicas, como o ensino colaborativo, o ensino compartilhado, a bidocência e a função do AEE, em todas essas dimensões. Assim, a realização de flexibilizações e adequações curriculares poderão auxiliar a promover o sucesso nos processos de aprendizagem dos alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. Inclusão Social e Municipalização. In: MANZINI, E. J. **Educação Especial: temas atuais**. Marília: UNESP, Marília Publicações, 2000.

_____. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, ano XI, n. 21, p. 160-173, 2001. Disponível em: <<http://www.adion.com.br/mznews/data/paradigmas.pdf>> Acesso em: 02 mar. 2019.

_____. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

_____. **Trabalho e Emprego: Instrumento de construção da identidade pessoal e social**. São Paulo: SORRI-BRASIL; Brasília: CORDE, 2003.

_____. **Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

BOTUR, G. C. B.; MANZOLI, L. P. Resgate Histórico da Educação Especial em Instituições Filantrópicas e Rede Pública na Cidade de Ribeirão Preto - SP, Comunicação Científica: A Formação Docente na Perspectiva da Inclusão. In IX Congresso Estadual Paulista sobre formação de Educadores. **Anais...** Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2007, p. 64-76.

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

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais e marcos legais**. Brasília: 2004.

_____. Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 6º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 set. 2008a.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008 b.

_____. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 ago. 2009a.

_____. **Resolução CNE/CEB N. 4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009b.

_____. **Nota Técnica SEESP/GAB/Nº9/2010**. Orientações para a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP/GAB, 2010a.

_____. **Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: MEC/SEESP/GAB, 2010b.

_____. **Nota Técnica SEESP/GAB/Nº19/2010**. Profissionais de Apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília: MEC/SEESP/GAB, 2010c.

_____. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/SEESP/DPEE, 2010d.

_____. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em: 14 out. 2018.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 14 out. 2018.

_____. Portaria Normativa Nº 13, de 11 de maio de 2016, que dispõe sobre a indução de Políticas de Ações Afirmativas na Pós-Graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mai. 2016. 2016a. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/12052016-portaria-normativa-13-de-11-de-maio-de-2016-e-portaria-n-396-de-10-de-maio-de-2016.pdf>> Acesso em: 14 out. 2018.

_____. Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 dez. 2016. 2016b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm> Acesso em: 14 out. 2018.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. 2. ed. Coordenação geral, SEESP/MEC. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf>. Acesso em: 13 maio 2019.

_____. **Caderno do Coordenador e do Formador**. Coordenação Geral: SEESP/MEC. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007)**. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo Nº 186, de 09 de julho de 2008; decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed. rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em: <<https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoascomdeficiencia.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2019.

BUENO, J. G. S.; SOUZA, S. B. A Constituição do Campo da Educação Especial Expressa na **Revista Brasileira de Educação Especial** - Rbee (1992-2017). *Rev. bras. educ. espec.*, Bauru, v. 24, n. esp., p. 33-50, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000500033&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 maio 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CATANIA, A. C. **Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição.** 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

CORRÊA, M. A. M. **Educação Especial.** Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2005.

FERNANDES, L.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve Histórico da Deficiência e seus Paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v. 2, p. 132 –144, 2011.

FRANÇA, T. H. A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 6. N. 11, jul. 2014.

FONSECA, V. **Introdução as dificuldades de aprendizagem.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HONNEF, C. **Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico.** 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

HONNEF, C. Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino comum. 37ª Reunião Nacional da ANPED, 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-3987.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2019.

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

JOSÉ, E. A; COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem.** 12. ed. São Paulo: Ática, 1999.

KASSAR, M. C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio dos sujeitos.** Campinas: Autores Associados, 1999.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. esp., p. 41-58, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 maio 2019.

LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da aprendizagem.** São Paulo: Cengage, 2008.

MENDES, E. G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos Humanos**. Nova Iorque: ONU, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova Iorque: ONU, 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 5 mar. 2019.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. **Atendimento Educacional Especializado para as Altas Habilidades Superdotação**. Santa Maria: UFSM, pE.com, 2018.

RAMOS, R. **Inclusão na prática**: estratégias eficazes para a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2010.

RODRIGUES, O. M. P. R. Educação Especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHA, E. A. (Org.). **Práticas em Educação Especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

ROTTA, N. T. **Transtornos da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SASSAKI, R. K. Causa, impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão. **Revista Reação**, São Paulo, ano XIV, n. 87, p. 14-16, jul./ago. 2012.

SILUK, A. C. P. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado - AEE**: contribuições para a prática pedagógica. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação - CE/Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

SILUK, A. C. P.; PAVÃO, S. M. O. (Orgs.). **Ações educacionais**: atendimento educacional especializado, inclusão, saúde, aprendizagem. Santa Maria: UFSM/pE.com, 2018.

SMITH, C; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TABILE, A. F; JACOMETO, M. C. D. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 maio 2019.

TEZZARI, M. L. **Educação especial e ação docente**: da medicina à educação. 2009. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2009.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2019.

VINYAMATA, E. **Aprender a partir do conflito**: conflitologia e educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

APRESENTAÇÃO DAS PROFESSORAS AUTORAS

Ana Cláudia Oliveira Pavão - Possui Graduação em Letras, pela Universidade Federal de Santa Maria (1989), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1999) e Doutorado em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006).

Sílvia Maria de Oliveira Pavão - Possui Graduação em Educação Especial, pela Universidade Federal de Santa Maria (1986), Mestrado em Inovação e Sistema Educativo - Universidad Autonoma de Barcelona (1998) e Doutorado em Educação - Universidad Autonoma de Barcelona (2003).

As professoras Ana Cláudia e Sílvia, professoras associadas da Universidade Federal de Santa Maria, desde 2006 vêm atuando juntas em atividades de ensino, pesquisa e extensão, em nível nacional e internacional. Líderes dos Grupos de Pesquisa Interdisciplinar em Educação e Educação, Saúde e Inclusão, suas pesquisas abordam e unem temáticas relativas à Educação Especial, Educação Inclusiva, Tecnologia Assistiva, Acessibilidade, TICs na Educação, Educação Especial e Educação a Distância, considerando questões relativas ao ensino-aprendizagem, no âmbito da Educação Básica e Superior.

Resultados de suas atividades e projetos desenvolvidos estão expressos na publicação de 23 livros, dos quais são organizadoras e autoras de capítulos. Essas publicações, todas em formato impresso e digital, podem ser encontradas para download gratuito em:

<https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/publicacoes-livros-e-relatorios/>