



## Escola de atenção às diferenças

Ano XX boletim 03 - Abril 2010

## SUMÁRIO

# ESCOLA DE ATENÇÃO ÀS DIFERENÇAS

<b>Apresentação da série</b> .....	<b>3</b>
<i>Rosa Helena Mendonça</i>	
<b>Proposta da série</b> <i>Escola de atenção às diferenças</i> .....	<b>5</b>
<i>Rita Vieira de Figueiredo</i>	
<b>Texto 1 – Políticas e marcos legais para a educação inclusiva</b>	
<b>Construir a escola das diferenças – caminhando nas pistas da inclusão</b> .....	<b>14</b>
<i>Maria Teresa Eglér Mantoan</i>	
<b>Texto 2 – Atendimento educacional especializado</b>	
<b>Salas de Recursos Multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado nas redes públicas de ensino</b> .....	<b>23</b>
<i>Rosângela Machado</i>	
<b>Texto 3 – Práticas educacionais no contexto das diferenças</b>	
<b>Escola atenta às diferenças: gestão de redes e dos processos de ensino</b> .....	<b>28</b>
<i>Maria Terezinha C. Teixeira dos Santos</i>	

# ESCOLA DE ATENÇÃO ÀS DIFERENÇAS

## APRESENTAÇÃO DA SÉRIE

Rosa Helena Mendonça<sup>1</sup>

*Eu desconfiava<sup>2</sup>*

(...)

*Todas as guerras do mundo são iguais.*

*Todas as fomes são iguais.*

*Todos os amores, iguais iguais iguais.*

*Iguais todos os rompimentos.*

*A morte é igualíssima.*

*Todas as criações da natureza são iguais.*

*Todas as ações, cruéis, piedosas ou indiferentes, são iguais.*

*Contudo, o homem não é igual a nenhum outro homem, bicho ou coisa.*

*Não é igual a nada.*

*Todo ser humano é um estranho*

*ímpar.*

3

De forma a um tempo sensível e radical, como é pertinente à linguagem poética, Carlos Drummond de Andrade nos fala talvez de solidão e, certamente, de singularidade. Afinal, todo ser humano é uma individualidade que na convivência cotidiana com outros seres humanos, em diversas esferas da vida social, vai desenvolvendo seus desejos e suas potencialidades.

E a escola é um dos espaços em que os 'ímpares' vão encontrar seus pares. Um lócus privilegiado de convivência. E, acima de tudo, um espaço de equidade de oportunidades para todos.

1 Supervisora pedagógica do programa Salto para o Futuro/TV ESCOLA (MEC).

2 Igual – desigual, in ANDRADE, Carlos Drummond de. *A paixão medida*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

Escola de atenção às diferenças, esse é o tema da série que o programa Salto para o Futuro, da TV Escola, apresenta, propondo uma reflexão sobre a inclusão, não só para os professores da Educação Básica, mas para toda a comunidade escolar, assim como para a própria sociedade.

A série, que conta com a consultoria da professora e pesquisadora Rita Vieira de Figueiredo (UFC), nos três eixos temáticos que são apresentados, tanto nos textos desta publicação, como nos programas televisivos que com ela dialogam, possibilita um debate que gira em torno de políticas e marcos legais para a educação inclusiva, de atendimento educacional especializado e de práticas educacionais no contexto das diferenças.

Esperamos, dessa forma, contribuir para a formação de professores e professoras que são os profissionais que farão, na prática, as profundas mudanças necessárias para a inclusão escolar de todos.

## PROPOSTA DA SÉRIE

# ESCOLA DE ATENÇÃO ÀS DIFERENÇAS

*Rita Vieira de Figueiredo<sup>1</sup>*

A construção de uma escola de atenção às diferenças demanda uma política de inclusão a ser implementada pelas redes de ensino, com repercussões no interior da escola. A escola de atenção às diferenças mobiliza seus profissionais para o desenvolvimento de uma cultura de inclusão e uma prática de inclusão. O primeiro aspecto concebe a ideia de que TODO aluno tem lugar assegurado na escola, o segundo reside na previsão e na organização de recursos humanos e materiais que possibilitem a construção de práticas pedagógicas que permitam a interação e a participação dos alunos indistintamente. A construção dessa escola requer a colaboração entre os diversos agentes do meio escolar, tais como os gestores e a equipe técnica, os professores da sala comum e os professores do Atendimento Educacional Especializado. Esses profissionais devem aprender a trabalhar juntos e a orquestrar seus esforços em favor do desenvolvimento de uma educação sintonizada com as necessidades dos alunos e com as atuais demandas sociais que permeiam o interior da escola. Faz-se necessário às redes de ensino conceberem um modelo de formação e de acompanha-

mento que permita a cada um desses grupos desenvolver um saber e um saber fazer em que se valorize a participação de cada um como membro que contribui com as ações daquela comunidade educativa. Este mesmo preceito deve ser observado no interior da sala de aula, espaço pedagógico em que cada aluno se constitui em sujeito de aprendizagem que contribui efetivamente para a elaboração de um saber que só tem sentido quando compartilhado por todos os membros da classe.

5

A acessibilidade aos saberes escolares requer uma verdadeira transformação no interior da escola. É dever das redes de ensino e das políticas públicas criar as condições para que a escola se transforme em espaço verdadeiro de trocas que favoreçam o ato de ensinar e de aprender. Neste sentido, nosso país ainda tem um importante caminho a percorrer para assegurar educação a todos os jovens, crianças, adultos e adolescentes que integram o sistema público de ensino.

De acordo com a nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusi-

1 Professora da Universidade Federal do Ceará. Consultora da série.

va os sistemas de ensino devem se organizar para oferecer a TODAS as crianças não somente o acesso e a permanência na escola, mas também, os serviços educacionais que forem necessários para garantir a aprendizagem escolar. A articulação entre o ensino comum e a educação especial, sobretudo através do atendimento educacional especializado, visa à aprendizagem dos alunos que se beneficiam desse serviço. Transformar a escola significa criar as condições para que TODOS os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço educativo, focando as dificuldades do processo de construção do conhecimento no ambiente escolar e não nas características particulares dos alunos.

Em relação ao ambiente escolar favorável à inclusão, Soodak (2003) sugere que este deve contemplar a organização de um espaço no qual os alunos se sentem acolhidos, seguros e apoiados. A escola deve criar uma comunidade inclusiva, promover o sentimento de pertença, facilitar a aproximação das crianças, desenvolver a colaboração entre pais e professores e entre professores e outros membros da escola.

Bloom e Perlmutter (1999) acrescentam que problemas relacionados às dificuldades nos comportamentos dos alunos devem ser abordados como problemas que dizem respeito a toda a classe e não apenas ao professor. Os autores ressaltam a importância

de se construir um ambiente acolhedor entre as crianças, contrapondo-se à punição e à repreensão. Em estudo por nós realizado (FIGUEIREDO, 2008) em uma escola pública em contexto de inclusão escolar, constatamos que o tipo de convivência estabelecida na classe independe da presença de alunos com deficiência, bem como as dificuldades de inserção não estão relacionadas à deficiência, mas à forma como a criança é educada. No espaço da sala de aula a convivência se torna mais harmoniosa quando a professora consegue estabelecer com seu grupo um ambiente no qual as crianças se sentem seguras, respeitadas, acolhidas e percebem o reconhecimento do outro sobre as suas ações. Para isso, o professor deve ser uma referência de segurança sobre a qual a criança pode se apoiar, estabelecendo rotinas de trabalho cotidiano da sala de aula, assegurando a participação de todos os alunos nas atividades da classe. Ainda no contexto da convivência da classe, é importante reconhecer que a criança é fonte de um saber e de uma cultura, logo ela participa da construção de um saber coletivo, de modo que a participação de cada aluno nas atividades da classe é reconhecida pelos demais colegas. O acolhimento é garantido quando o professor faz o acompanhamento das estratégias utilizadas pelas crianças em suas aprendizagens, sendo capaz de ouvi-las, manifestando interesse e afetividade por elas, pelos seus sucessos, suas dificuldades, suas preocupações. Estes aspectos dizem respei-

to diretamente à gestão da sala de aula, mas estão relacionadas também à gestão da escola. Esses dois aspectos se constituem elementos centrais na mudança de uma escola que exclui para aquela que inclui.

## **A GESTÃO DA ESCOLA E A ATENÇÃO ÀS DIFERENÇAS**

Mudanças na gestão da escola se configuram no sentido de torná-la mais democrática e participativa para alunos, professores e demais atores desse espaço pedagógico. Significa compartilhar projetos e decisões e desenvolver uma política que compreenda o espaço da escola como um verdadeiro campo de ações pedagógicas e sociais, no qual as pessoas compartilham projetos comuns, cada um deles representando uma oportunidade real de desenvolvimento pessoal e profissional. A gestão na escola inclusiva tem um caráter colaborativo que implica o desenvolvimento de valores que mobilizam as pessoas a pensarem, viverem e organizarem o espaço da escola, incluindo nele todos os alunos.

Segundo Hines (2008), a atuação da direção é fundamental para o sucesso na transformação de uma escola para uma perspectiva inclusiva. A ação da direção é importante no sentido de guiar, estimular e facilitar a colaboração entre os professores do ensino comum e entre estes e os professores especializados, tendo o trabalho coletivo como

7

tarefa incontornável por parte do contexto escolar. De acordo com o autor, quatro princípios devem fundamentar o trabalho do diretor na perspectiva da construção de uma escola que inclui. O primeiro diz respeito à manutenção de uma comunicação aberta com o corpo docente da escola, bem como estimular e intermediar a comunicação livre e honesta. Dentro deste princípio, ele enxerga seis atividades que devem ser sugeridas aos professores: compartilhar experiências bem sucedidas, agendar tempo para planejamento conjunto, registrar suas atividades, suas preocupações e o modo como conseguiram resolvê-las, visitar outras instituições que tenham experiência no processo de inclusão, coletar material de fontes diversas sobre a temática da inclusão e, finalmente, comemorar cada acerto, como forma de valorizar as pequenas conquistas.

O segundo princípio consiste em compartilhar a liderança e estimular a troca de conhecimento. Empoderar os professores, fazendo-os capazes de compartilhar suas experiências como professores especializados, de modo a estimular a união de forças e não a concorrência entre eles. O terceiro princípio refere-se ao estabelecimento de metas viáveis e objetivos comuns. Neste ponto, o autor reforça a ideia de trabalho conjunto entre os professores do ensino comum e aquele(a) do ensino especial, sugerindo atividades que podem ser divididas ao mesmo tempo em sala de aula por todos eles. Por

fim, o autor reforça a importância de trabalhar mediante uma sistemática de resolução de conflitos. O diretor deve esforçar-se para explorar de forma aprofundada as estratégias de resolução dos conflitos que surgirão. Ouvir cada professor, estimular a comunicação entre eles, esclarecer pontos de divergência, deixando claro para cada um a fonte do problema e sugerindo que cheguem a um ponto em comum que deve ser parte indispensável do trabalho de uma gestão escolar inclusiva. O aspecto da comunicação e da colaboração também foi identificado por Penaforte (2009) como fundamental no processo de construção de uma escola inclusiva. A gestão compartilhada aumenta as possibilidades dos atores escolares assumirem os projetos da escola como de todos, minimizando as dificuldades do contexto e aquelas enfrentadas pelos alunos, favorecendo as mudanças necessárias para a gestão da sala de aula e, conseqüentemente, para as práticas pedagógicas. Isto significa transformar as práticas que temos hoje (na sua maioria pautadas no conceito de homogeneidade) em práticas que atentem para as especificidades dos alunos.

## **A GESTÃO DA SALA DE AULA NA ESCOLA DAS DIFERENÇAS**

A gestão da sala de aula corresponde à capacidade do professor para orquestrar a interação entre os alunos em situação de

aprendizagem, organizando os espaços, os tempos e os agrupamentos pertinentes às suas propostas didáticas, constituindo-se ele mesmo em mediador entre os conteúdos escolares e aqueles trazidos pelos alunos. A escola que está atenta à questão das diferenças dispensa grande relevância ao ensino e à gestão da sala de aula, uma vez que a grande marca dessa escola é a valorização do papel social do aluno, quaisquer que sejam suas características, pois tem como referência o princípio da contribuição. Deste modo, a classe do ensino regular se constitui em um agrupamento no qual cada aluno deve colaborar com o processo de construção do conhecimento dentro de suas possibilidades. A valorização do papel social do aluno só é possível na medida em que ele é reconhecido por seus pares como uma pessoa que traz uma contribuição, mesmo que seja modesta, ao desenvolvimento de saberes, de saber-fazer e do saber ser coletivo. A criança percebe-se como um indivíduo que contribui para o desenvolvimento de saberes e do saber-fazer coletivo e retira disso múltiplas vantagens. Entretanto, essa participação ativa do aluno com deficiência no contexto da sala regular só é possível se o professor perceber esse aluno como sujeito de aprendizagem e se conseguir organizar propostas didáticas que favoreçam essa participação.

A percepção de professores de classes regulares a respeito de como eles organizam o trabalho tendo em vista a presença de um

aluno com deficiência foi investigada por O'Donoghue e Chalmers (2000), que identificaram três categorias de comportamentos: 1) os que realizavam adaptações seletivas com ênfase na organização da sala de aula, 2) os que realizam o trabalho dando ênfase às metodologias (estratégias) de ensino e 3) aqueles que baseavam suas modificações tendo como foco os conteúdos curriculares. Tais categorias foram definidas a partir da forma como os professores elaboravam suas estratégias de manejo de sala de aula tendo nela um aluno com deficiência. De acordo com os autores, a adaptação das estratégias de sala de aula utilizadas pelos professores evoluíram nas seguintes etapas: 1) apresentando uma certa resistência frente ao ingresso do aluno; 2) analisando o impacto da presença desse aluno na sua prática de sala de aula e no seu trabalho como um todo e iniciando uma apreciação das alterações em sua atividade em sala para realização do trabalho; os professores definitivamente engajam-se (ou não) no processo de inclusão de seus alunos e nesta etapa eles definem um ponto de vista e começam a racionalizar sua execução; 4) os professores começam a identificar as práticas que deverão ser modificadas para acomodar o aluno incluído, desenvolvem estas práticas e reorganizam o trabalho de acordo com os resultados obtidos. E, por último, os professores fazem uma estimativa das mudanças realizadas em suas salas e dos resultados positivos do trabalho. A pesquisa revela, ainda, que os professo-

res consideram que o processo de inclusão modifica a vida escolar e a relação com os demais membros da sua escola. Figueiredo (2008) constatou que os(as) professores(as) em contexto de inclusão atribuem transformações não somente na gestão da sala de aula mas também em sua vida pessoal. Essas mudanças não se fazem de modo similar nem nas crenças dos(as) professores(as) quanto às próprias capacidades de efetuar a mudança, nem nos aspectos de investimento dessa mudança. Alguns professores aderem rapidamente e demonstram confiança na possibilidade de desenvolverem uma pedagogia que contemple as diferenças de todos os alunos. Outros, ao contrário, resistem a essa ideia. E há aqueles que vão se apropriando paulatinamente dessa concepção e aos poucos vão implementando pequenas mudanças no ensino e na gestão da classe. Os aspectos de investimento das mudanças também se diferenciam. Alguns atentam rapidamente para a organização da classe e para as formas de agrupamento de seus alunos, outros priorizam o desenvolvimento de atividades com diferentes propostas didáticas que favoreçam as diversas possibilidades de aprendizagem por parte dos alunos e há aqueles que começam a transformação pelo desenvolvimento da pedagogia de projetos. A autonomia dos alunos se constitui no aspecto mais difícil a ser implementado pelos(as) professores (as) (FIGUEIREDO, 2008b).

Na escola que organiza as situações de aprendizagem considerando as diferenças dos alunos, o ensino e os apoios ao ensino se integram para orquestrar a aprendizagem, garantindo a participação efetiva dos alunos em todas as práticas educativas. Tais práticas se embasam na implementação de um ensino que leve em conta as especificidades de cada sujeito e que faz apelo à cooperação entre os alunos em situação de aprendizagem. O professor deve respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, favorecendo a atividade conjunta entre alunos com e sem deficiência no momento da realização de projetos comuns. A colaboração estabelecida entre os professores, conforme já descrita anteriormente, é outro aspecto que deve ser ressaltado também na escola das diferenças.

Thousand e Villa (2006) acrescentam que quando os professores trabalham em cooperação no seu planejamento e em suas atividades práticas de ensino, eles tornam-se mais capazes de suprirem as necessidades específicas de seus alunos e podem cumprir melhor os objetivos propostos. Os autores explicitam os diferentes modos de colaborar e co-ensinar, inclusive tendo os estudantes como parceiros colaborativos. Esta colaboração pode ser efetivada: 1) pelo suporte natural do colega, como por exemplo quando os colegas podem facilitar a comunicação, ajudar na locomoção, dentre outras possibilidades; 2) pelo suporte consultivo que

ocorre quando um ou vários adultos, muitas vezes um professor especializado, encontra-se regularmente com o professor de sala de aula para trocar informações sobre o progresso de estudante, avaliar a necessidade de adaptar ou complementar materiais e de solucionar problemas em conjunto. Essas ações certamente se constituem em estratégias eficientes para a gestão da sala de aula que contempla todos os alunos da turma, permitindo ao professor seguir a evolução do desenvolvimento das competências dos alunos. Muitas outras formas de colaboração são possíveis de serem implementadas no contexto de uma classe que vive o princípio da colaboração em detrimento da competição e compreende o processo de construção do conhecimento como um processo cooperativo, com o qual todos podem contribuir, independentemente de limites ou dificuldades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para finalizar, podemos concluir que a inclusão se traduz pela capacidade da escola em dar respostas eficazes à diferença de aprendizagem dos alunos, considerando o desenvolvimento dos mesmos como prioritário. A prática da inclusão implica o reconhecimento das diferenças dos alunos e a concepção de que a aprendizagem é construída em cooperação a partir da atividade do sujeito diante das solicitações do meio, tendo o sujeito de conhecimento como um

sujeito autônomo. O professor pode ampliar as possibilidades de aprendizagem do aluno a partir de diferentes propostas didáticas, as quais ele pode organizar no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Para isso, é importante refletir sobre os desafios do cotidiano escolar. Este novo olhar e esta nova forma de atuar ampliam as possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal do(a) professor(a).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 01/2008 propõe a mudança de valores, de atitudes e das práticas educacionais para atender a todos os estudantes, sem nenhum tipo de dis-

criminação. Neste cenário, a democratização do ensino e a inclusão escolar só serão concretizadas quando os sistemas de ensino garantirem educação de qualidade. Para que a nova política de inclusão se traduza em ações concretas no curso dos próximos anos se faz necessário que o Brasil adote um conjunto de ações que fortaleça a escola pública e, conseqüentemente, a ação pedagógica dos professores. A educação de qualidade passa pela organização do sistema público de ensino, dos espaços escolares, da gestão da escola e da sala de aula. A escola cumprirá seu papel de agência de formação quando for capaz de EDUCAR todos os alunos e não apenas parte deles.

### **TEXTOS DA SÉRIE ESCOLA DE ATENÇÃO ÀS DIFERENÇAS<sup>3</sup>**

A série *Escola de atenção às diferenças* tem como proposta discutir a inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais, a partir de uma perspectiva filosófica e político-cultural. Filosófica, porque parte do princípio de que o espaço da escola deve ser dado para todas as crianças, independente de raça, cor, religião, condição social ou de desenvolvimento, e político-cultural, porque visa à garantia do direito de todos os cidadãos de se beneficiarem dos bens materiais e culturais da sociedade. A escola que inclui é a escola que acolhe e garante o espaço de aprendizagem e de crescimento para todos os alunos. Nessa série serão discutidos as políticas e os marcos legais para a educação inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado e as tecnologias assistivas e, ainda, a formação de professores e práticas educacionais no contexto das diferenças.

2 Estes textos são complementares à série *Escola de atenção às diferenças*, com veiculação no programa Salto para o Futuro/TV Escola (MEC) de 26 a 30 de abril de 2010.

## **TEXTO 1: POLÍTICAS E MARCOS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

O primeiro texto da série comenta a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. O caráter complementar da Educação Especial, trazido por essa Política, retrança os projetos que visam à transformação das escolas em busca da qualidade de seu ensino. Se antes as escolas comuns se organizavam para atender apenas aos alunos que aprendiam, excluindo os que não conseguiam aprender, agora elas devem acolher todos os alunos, nas suas diferenças. Há, então, que ser revista e reinterpretada a sua organização pedagógica, para que se reconstruam suas propostas e se avance na qualidade e no atendimento à demanda de mais vagas para todos os alunos nas suas turmas.

## **TEXTO 2: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Este texto tem por objetivo subsidiar professores e gestores das redes de ensino no que se refere ao ambiente escolar denominado sala de recursos multifuncionais. Esse ambiente tem como finalidade desenvolver as atividades do atendimento educacional especializado – AEE. Tendo por base a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação, o texto apresenta o conceito de sala de recursos multifuncionais, sua ligação com o AEE e o trabalho do professor dessa sala. As palavras-chaves do texto são: salas de recursos multifuncionais, atendimento educacional especializado, redes públicas de ensino.

12

## **TEXTO 3: PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DAS DIFERENÇAS**

O terceiro texto da série discute a importância de que a escola de atenção às diferenças esteja em sintonia com as transformações necessárias para atender às demandas do mundo atual. Esta é uma responsabilidade inerente à cidadania e uma preocupação obrigatória de todos os sistemas de ensino. Ao se propor a construir escolas inclusivas que se preocupam com todos os alunos, devem ser feitas inovações nos processos de organização de ensino e aprendizagem, passando a considerar o ritmo de aprendizagem, a flexibilização dos tempos e dos espaços escolares, a implementação de recursos de acessibilidade, o enriquecimento curricular, a operacionalização da oferta do AEE, o uso de metodologias ativas e interativas e o caráter processual da avaliação.

Os textos 1, 2 e 3 também são referenciais para o quarto programa, com entrevistas que refletem sobre esta temática (Outros olhares sobre a escola de atenção às diferenças) e para as discussões do quinto e último programa da série ( Escola de atenção às diferenças em debate).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLOOM, L. A.; J. C. PERLMUTTER et al. The general educator: applying constructivism to inclusive classrooms. **Intervention in School and Clinic**, v. 34, n. 3, jan. 1999, p. 132-36.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política de Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. (Relatório de pesquisa) **Gestão da Aprendizagem na Diversidade**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008.

FIGUEIREDO, Eliene Vieira. **Práticas de Leitura e de Escrita na Diversidade da Sala de Aula**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008.

HINES, J. T. Making Collaboration Work in Inclusive High School Classrooms: Recom-

mendations for Principals. **Intervention in School and Clinic**, v. 43, n. 5, 2008, p. 277-282.

O'DONOGHUE, T. A. and R. CHALMERS. How teachers manage their work in inclusive classrooms. **Teaching and Teacher Education**, v. 16, n. 8, nov. 2000, p. 889-904.

PENAFORTE, Selene. **A gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar**. Tese (Doutorado em Educação). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2009.

SOODAK, L. C. Classroom Management in Inclusive Settings. **Theory into Practice** v. 42, n. 4, Autumn 2003, p. 327-33 (ISSN: 0040-5841).

THOUSAND, J. S.; VILLA, R. A. et al. The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. **Theory into Practice**, v. 45, n. 3, 2006, p. 239-48.

Divulgamos a seguir o link onde podem ser encontradas diversas sugestões de filmes com temas relacionados à proposta da série Escola de atenção às diferenças:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/sugestoesfilmescomtemasabrangendoalguntipodefencia.pdf>

## TEXTO 1

# POLÍTICAS E MARCOS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

## CONSTRUIR A ESCOLA DAS DIFERENÇAS – CAMINHANDO NAS PISTAS DA INCLUSÃO

Maria Teresa Eglér Mantoan<sup>1</sup>

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 é um importante marco legal, político-social e cultural da educação brasileira. Os avanços provocados por suas diretrizes extrapolam o ensino especial e implicam/provocam profundas modificações na escola comum, revertendo conceitos e práticas antes consagradas, nas suas turmas.

Pelo fato de ter se adiantado e constituído um conjunto de documentos reorientados para a escola inclusiva, a Educação Especial revela graves problemas relativos à escolarização. O fracasso escolar, a avaliação do desempenho escolar dos alunos da escola brasileira, a qualidade do ensino das instituições públicas e par-

ticulares de ensino básico, assim como a formação de nossos professores são alguns deles.

Por outro lado, essa Política traz nas suas diretrizes proposições que podem solucionar esses problemas.

Neste texto, abordaremos, ainda que sumariamente, como a Educação Especial poderá contribuir para uma virada na nossa educação, ao se *re-orientar* segundo os princípios da inclusão escolar.

O progresso, em todas as frentes das iniciativas humanas, acontece pela criação de novas alternativas de transpor barreiras, que estão constantemente se formando em torno do que já conquistamos.

### O FRACASSO ESCOLAR

O progresso, em todas as frentes das iniciativas humanas, acontece pela criação de novas alternativas de transpor barreiras, que estão constantemente se formando em

1 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP - Faculdade de Educação- Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferenças – LEPED/ UNICAMP.

torno do que já conquistamos. A incapacidade de “dominarmos” os conhecimentos e de agir segundo uma fórmula final e universal (que tanto buscamos!), nos move e nos impulsiona diante das perturbações com as quais o meio nos confronta.

Os problemas, as perturbações, são, portanto, imprescindíveis para que possamos crescer e evoluir no que conhecemos e no que fazemos, em nossos ambientes de vida pessoal e profissional. Embora jamais consigamos deduzir uma fórmula final, uma resposta definitiva para os problemas de aprendizagem, negar essas perturbações e/ou ignorá-las fixou os sistemas de ensino, as escolas e professores em modelos e soluções superados, que os mantêm presos a saídas velhas e inoperantes, impedindo-os de visualizar novos modelos educacionais possíveis.

A Educação Especial influenciou significativamente para neutralizar os desafios que levariam o professor a rever suas práticas e a avaliar a aprendizagem escolar, na busca de um ensino mais avançado e qualificado para todos os alunos.

Na nossa percepção, a preocupação com o fracasso tem conduzido a escola por descaminhos que vão do diagnóstico impreciso do insucesso do aluno aos encaminhamentos às escolas e classes especiais.

Compensar, reforçar a aprendizagem, fazer equivalência de desempenho entre idade e

ano escolar são alternativas que desviam a organização pedagógica e a formação dos professores – inicial e continuada –, das medidas a serem tomadas para que as escolas comuns se debruçam sobre o modo de ministrar o ensino, os conteúdos curriculares e a análise do desempenho escolar dos alunos, especialmente daqueles que não conseguem o sucesso pretendido.

Além dessas consagradas soluções compensatórias, existem ainda as práticas adaptadas de ensino especial, que têm como objetivos equiparar o desempenho escolar dos alunos considerados “especiais” ao dos colegas “normais” e/ou protegê-los da exclusão, nas turmas de ensino regular.

Ao retirar das turmas comuns os alunos com e sem deficiência, que colocam em xeque o modo como planejam e executam seus planos de ensino, os professores se eximem da responsabilidade de buscar os motivos pelos quais esses alunos não atendem às suas exigências educacionais, equivocando-se ao considerar essas exigências como as que caracterizam um ensino de qualidade. E, então, admite-se o fracasso escolar do aluno na escola, quando seria o caso de se examinar as razões do fracasso da escola diante do insucesso dos alunos.

## **A FORMAÇÃO INICIAL**

Apesar do descontentamento com os resultados alcançados pelos alunos e da con-

cordância de que o nosso ensino precisa se qualificar, a atualização da formação inicial pela adoção de alternativas pedagógicas, que transpõem fronteiras e projetam o ensino para o futuro, são ainda muito tímidas.

É patente, nos cursos de Pedagogia, a resistência dos formadores em romper paradigmas que impedem as manobras necessárias para que possamos imprimir uma nova direção aos destinos de nossa educação, propondo uma resposta decisiva aos problemas que a afligem. A questão não está apenas em regular as relações entre teoria e prática pedagógicas, mas em outras formas de se pensar e de se fazer a educação, em uma sociedade do conhecimento, da comunicação e da tecnologia, alinhada aos propósitos inclusivos.

Educar na escola, principalmente no ensino básico, é uma atividade complexa, que envolve o desenvolvimento de novas atitudes frente ao mundo e aos seus recursos; trata-se de encontrar uma combinação harmoniosa entre conteúdos e práticas culturais, que marcam a vida dos alunos e dão sentido à sua aprendizagem.

A transversalidade dos estudos acadêmicos, por exemplo, é uma nova proposição que envolve essa combinação entre os processos de ensino e de aprendizagem, afetando o modo como as aulas são planejadas e ministradas. No ensino transversal, as disciplinas não se fragmentam e a aprendizagem deixa de ser

mera reprodução de conteúdos programáticos sequenciados, categorizados, transmitida aos alunos. Os alunos desenvolvem os temas de estudo entrelaçando suas experiências com novos conhecimentos, construídos segundo seus interesses e capacidades.

As alternativas de modernização, contudo, estão se transfigurando em “receitas” de ensino, de tanto serem aclamadas em vão como saídas para que o ensino se redirecione em suas estratégias, processos, dimensões. Não há mais o que sugerir para que as escolas se tornem inclusivas. A maioria dos professores se sente insegura em adotar novos rumos educacionais, uma vez que são tributários de uma formação e do exercício de uma profissão. De um modo geral, consideram que o ensino precisa mudar para melhor, mas persistem no enrijecimento dos mesmos métodos que os levaram ao fracasso!

Os cursos de formação inicial de professores para a educação comum têm se declarado a favor de uma educação para todos e de qualidade, introduzindo disciplinas nos seus currículos que tratam da inclusão escolar. Ora, a inclusão não cabe em uma ou duas disciplinas, nem mesmo em todas elas, como mais uma novidade, um modismo, que precisa ser aventado, para que esses cursos se atualizem.

Esse equívoco sustou o impacto que o poder inovador da inclusão teria sobre a formação

dos professores. Os futuros professores desconhecem, no geral, o que a inclusão representa para os sistemas que a adotam devidamente, suas implicações na concepção e na execução dos serviços que a escola presta aos alunos, professores, pais e nos conhecimentos exigidos para sua concretização em sala de aula.

Outro equívoco se evidencia na continuidade de cursos para formação de professores em educação especial, com ênfase em uma única deficiência. Apesar do número reduzido, esses cursos contribuem para que os sistemas de ensino mantenham em sua organização serviços e profissionais, que seccionam o atendimento desses alunos e contribuem para que a exclusão marque o processo de escolarização como um todo.

O que mais nos surpreende nesses cursos é que proponham uma formação em educação especial, que perpetua propósitos e métodos excludentes, opostos ao que a inclusão designa. Se os professores e seus formadores não perceberam as ambiguidades e os enganos que precisam ultrapassar para que se dê um salto qualitativo na formação pedagógica e na reorientação dos sistemas escolares, a educação especial e a comum não poderão se adiantar nem se aprimorar, como se espera.

Pela Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, os

professores de educação especial têm uma formação pedagógica de base e se especializam no atendimento educacional a alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. As diretrizes da Política são claras e conclusivas, quando preceituam que os seus professores não são mais especialistas em uma dada deficiência e não ensinam os conteúdos curriculares a esses alunos. Suas atribuições se resumem em complementar a formação do aluno, analisar seus problemas. Estudando-os e buscando atendê-los nas suas peculiaridades e necessidades, os professores de educação especial apoiam os alunos a ultrapassar barreiras que encontram dentro das escolas para que tenham acesso e participação ativa, autônoma e independente nas turmas do ensino regular.

O ensino itinerante, as classes especiais, os currículos e atividades adaptados, as avaliações e demais tópicos do processo de escolarização constituem serviços e recursos que incorrem em discriminação desses alunos por excluí-los por diferenciação por uma deficiência ou outra categorização. São reminiscências do entendimento excludente da educação especial, existindo paralelamente ao atendimento educacional especializado – AEE, um novo serviço da educação especial. Essas reminiscências têm precedência no modo equivocado de se *entender o direito à educação inclusiva, como o direito à diferença, na igualdade de direitos* e na distinção entre

“alunos diferentes” e diferenças de todos os alunos. Em muitas redes de ensino convivem dois momentos da educação especial que se contradizem: o anterior a 2008, marcado pela exclusão total e parcial, e o atual, caracterizado por sua perspectiva educacional inclusiva.

## A DIFERENCIAÇÃO ENTRE OS ALUNOS

A oposição binária entre alunos ditos “normais” e “especiais” se repercute na caracterização da formação inicial e continuada dos professores, na identificação das escolas e professores da educação comum e especial.

A Educação Especial alimentou essa oposição ao defender que certos alunos, negativamente valorados por desempenhos acadêmicos que não atendem às exigências escolares, necessitavam de uma educação substitutiva do ensino comum.

Os sistemas educacionais constituídos a partir dessa oposição excludente sentem-se abalados com a proposta inclusiva de educação, pois não só criaram espaços educacionais

distintos para seus alunos, a partir de uma identidade específica, como também esses espaços estão organizados pedagogicamente para manter tal separação, definindo as atribuições de seus professores, currículos, programas, avaliações e promoções dos que fazem parte de cada um desses espaços.

Quando se classificam os alunos por atributos que os definem e que demarcam os seus espaços educacionais, decide-se quem fica e quem sai, quem é incluído ou excluído dos agrupamentos escolares.

Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais.

Em ambientes escolares excludentes, a identidade *normal* é tida sempre como natural, generalizada e positiva em relação às de-

Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico).

mais, e sua definição provém do processo pelo qual o poder se manifesta na escola, elegendo uma identidade específica através da qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas.

Esse poder que define a identidade normal, detido por professores e gestores mais próximos ou mais distantes das escolas, é abalado e perde a sua força diante dos princípios educacionais inclusivos, defendidos pela Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. No entendimento da Política, a identidade não é entendida como natural, estável, permanente, acabada, homogênea, generalizada, universal. Na visão da inclusão escolar, as identidades são transitórias, instáveis, inacabadas e, portanto, os alunos não são categorizáveis, não podem ser reunidos e fixados em categorias, grupos, conjuntos, que se definem por certas características arbitrariamente escolhidas.

Portanto, é equivocado atribuir a certos alunos identidades que os mantêm nos grupos de excluídos, ou seja, nos grupos dos alunos especiais, com necessidades educacionais especiais, portadores de deficiências, com problemas de aprendizagem e outros. Não cabe fixar no outro uma identidade *normal*, que não só justifica a exclusão dos demais, como igualmente determina alguns privilegiados.

A perspectiva da Política atual questiona a artificialidade das identidades normais e

entende as diferenças como resultantes da multiplicidade, e não da diversidade, como comumente se proclama. Trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade, pois assegurar o direito à diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir reafirmando o idêntico.

*[...] a diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irreduzíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (Silva, 2000, p.100-101).*

19

## **A DIFERENCIAÇÃO ENTRE AS ESCOLAS**

O questionamento constante dos processos de diferenciação entre escolas e alunos, que decorre da oposição entre a identidade *normal* de alguns e *especial* de outros, é uma das garantias permanentes do direito à diferença.

A escola comum se desobrigou dos alunos especiais por muito tempo e não se posicionou, decisivamente, diante de seus procedimentos de ensinar e de avaliar a capacidade de aprender desses alunos, em suas diferenças, e de questionar essas diferenças. Limitou-se a aceitá-las, a tolerá-las desde que em ambientes educacionais segregados.

Acomodada em sua zona de conforto, a educação comum fez prosperar e multiplicar as escolas e classes especiais e serviços que recolhem os alunos especiais, legando-lhes uma condição de escolaridade à margem do processo comum a outros colegas da mesma geração.

A proliferação dos serviços da educação especial, na perspectiva de uma educação excludente, tem peso quando se avaliam as razões pelas quais a educação comum se exime de assumir suas responsabilidades e de criar novas possibilidades de transformar o processo educativo, de modo que se torne plenamente inclusivo. A educação especial, em coro, a acompanha em muitos sentidos, querendo se esquivar das diretrizes da nova Política.

Há os que reagem a esse documento, afirmando que os sistemas de ensino diferenciam os alunos em normais e especiais, para incluir esses últimos nas escolas comuns, futuramente, quando se equipararem aos colegas sem problemas de aprendizagem. Há sistemas de ensino e escolas que se consideram inclusivos, por receberem e manterem

indefinidamente esses alunos nos serviços e ambientes do ensino especial convencional e substitutivo.

Nesses dois casos de diferenciação, há equívocos. Só se admite a diferenciação para incluir. Em ambientes à parte dos demais e em situações que restringem e limitam as possibilidades de desenvolvimento dos alunos e das pessoas em geral, é um engano admitir-se a inclusão. Neles são excluídos tanto os alunos *normais*, como os *especiais*. As orientações imprimidas pela Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, esclarecem as dúvidas relacionadas às diferenciações favorecidas pela existência dos serviços e equipamentos do ensino especial.

O caráter complementar da Educação Especial, trazido por essa Política, retraça os projetos que visam à transformação das escolas em busca da qualidade de seu ensino. Se antes as escolas comuns se organizavam para atender apenas aos alunos que aprendiam, excluindo os que não conseguiam aprender, agora elas se veem premidas a acolher todos os alunos, nas suas diferenças. Há, então que ser revista e reinterpretada a sua organização pedagógica, para que reconstruam suas propostas e avancem na qualidade e no atendimento à demanda de mais vagas para todos os alunos nas suas turmas. Vivemos atualmente uma situação nova, com a qual a escola comum nunca se defrontou.

Uma das soluções para levantar o nível de desenvolvimento da educação escolar tem sido a de remediar a situação dos alunos *especiais*. A remediação consistiu na criação do reforço escolar, das classes de aceleração, das salas de recurso.

Esses programas precisam ser questionados e serão suprimidos se a situação de remediação for revertida, ou melhor, quando as escolas se propuserem a desenvolver um ensino em que as diferenças dos alunos sejam acolhidas. Esse acolhimento implica que todos os alunos construam o conhecimento escolar segundo suas capacidades, expressem suas ideias livremente, participem ativamente das tarefas de ensino e se portem como cidadãos, nas suas diferenças.

Nas escolas inclusivas, os alunos não são identificados como *especiais*, *normais*, *comuns*. Todos se igualam pelas suas diferenças! A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativa-

mente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas.

Como garantir o direito à diferença nas escolas que ainda entendem que as diferenças estão apenas em alguns alunos, naqueles que são negativamente compreendidos e diagnosticados como “problemas”, “doentes”, “indesejáveis”, sendo que para a maioria desses alunos tais condições são consideradas “sem volta”?

Os alvos desse questionamento devem recair diretamente sobre as práticas de ensino que as escolas comuns e especiais adotam e que servem para excluir.

Os encaminhamentos dos alunos às classes e escolas especiais, os currículos adaptados, o ensino diferenciado, a terminalidade específica e outras soluções excludentes precisam ser indagados em suas razões de adoção, interrogados em seus benefícios, discutidos em seus fins e eliminados por completo e com urgência. São essas me-

Como garantir o direito à diferença nas escolas que ainda entendem que as diferenças estão apenas em alguns alunos, naqueles que são negativamente compreendidos e diagnosticados como “problemas”, “doentes”, “indesejáveis”, sendo que para a maioria desses alunos tais condições são consideradas “sem volta”?

didadas excludentes que criam a necessidade de existirem escolas para atender aos alunos, que se igualam por uma falsa normalidade – as escolas comuns – e que instituem as escolas para os alunos que não cabem nesse grupo – as escolas especiais. Ambas são *escolas dos diferentes*, que não se alinham aos propósitos de uma escola para todos.

Quando entendemos esses processos de diferenciação pela deficiência ou por outras características que elegemos para excluir, percebemos os equívocos, as discrepâncias que nos faziam defender as escolas dos diferentes como solução privilegiada para atender às necessidades dos alunos. Comprendemos, então, o sentido includente das escolas das diferenças. Essas escolas reúnem, em seus espaços educacionais, os alunos tais quais eles são: únicos, singulares, mutantes, compreendendo-os como pessoas que diferem umas das outras, que não conseguimos conter em conjuntos definidos por um único atributo, que elegemos para diferenciá-las.

## **NAS PISTAS DA INCLUSÃO**

Um ensino para todos os alunos se distingue pela sua qualidade. O desafio de fazê-lo acontecer nas salas de aulas é uma tarefa a ser assumida por todos os que compõem um sistema educacional.

A qualidade do ensino provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, espe-

cialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades.

O Projeto Político Pedagógico é o instrumento por excelência para melhor desenvolver o plano de trabalho eleito e definido por um coletivo escolar. Ele reflete a singularidade do grupo que o produziu, suas escolhas e especificidades. Cada escola é única e, como os seus alunos, deve ser reconhecida e valorizada nas suas diferenças.

Seguindo as pistas da inclusão não correremos riscos de nos perdermos em atalhos que nos desviam da construção de uma escola das diferenças. A Política de Educação Especial é uma delas, neste momento. Chegaremos mais além. Vamos em frente!

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Inclusão: Revista da educação especial*, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

## ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

### SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ESPAÇO PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO

*Rosângela Machado<sup>1</sup>*

As salas de recursos multifuncionais são espaços localizados nas escolas públicas de educação básica onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Elas são constituídas de mobiliários, jogos pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008 pelo Ministério da Educação, define o AEE como um serviço da educação especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (MEC, 2008).

A Política sinaliza que a educação especial é uma modalidade que perpassa todas as etapas, as demais modalidades e os níveis de ensino, sem substituí-los, ofertando serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao

ambiente e ao conhecimento escolares, por meio do AEE.

As salas de recursos multifuncionais permitem que o AEE, feito no turno oposto ao da sala de aula comum, seja realizado na própria escola em que o aluno frequenta. Se na escola do aluno não existir uma sala, o AEE poderá ser realizado em outra escola próxima à sua.

Os alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais são os considerados público-alvo da educação especial:

- **alunos com deficiência:** aqueles 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 igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, Art. 01, 2006);

1       Doutoranda em educação pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Coordenadora de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no período de 2001 a 2008. Coordenadora-Geral de Política Pedagógica de Educação Especial da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação no período de 2008 a 2009. Professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

- **alunos com transtornos globais do desenvolvimento:** aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação, ou estereotípias motoras.

Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicose infantil) e transtornos invasivos sem outra especificação.

- **alunos com altas habilidades/superdotação:**

são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MEC, 2008).

O professor que atua na sala de recursos multifuncionais deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência

e formação específica na educação especial, inicial ou continuada, para atuar com cada tipo de deficiência.

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva implica uma transformação

na formação de professores, que necessita se adequar aos novos conhecimentos que são próprios do AEE.

A formação de professores requer o estudo da Tecnologia Assistiva e suas categorias: Comunicação aumentativa e alternativa, informática acessível, recursos pedagógicos acessíveis, Sistema

Braille, técnica do sorobã, produção de materiais ampliados e em alto relevo, Língua Brasileira de Sinais, Língua Portuguesa na modalidade escrita para alunos com surdez, entre outras categorias ligadas ao AEE. Essa formação deve estabelecer uma interlocução dos conhecimentos especializados com as situações reais do cotidiano escolar, em que o professor possa discutir o AEE com base nos recursos de acessibilidade e possa, em seguida, ter o aluno para atender.

No cotidiano das salas de recursos multifuncionais, o professor identifica as necessidades específicas e as habilidades do aluno com deficiência, faz um levantamento de materiais e equipamentos existentes e elabora o Plano de AEE para cada aluno.

No cotidiano das salas de recursos multifuncionais, o professor identifica as necessidades específicas e as habilidades do aluno com deficiência, faz um levantamento de materiais e equipamentos existentes e elabora o Plano de AEE para cada aluno.

O Plano de AEE resulta na organização do professor quanto às atividades de:

- **Atendimento ao aluno:** consiste na estruturação e execução das atividades desenvolvidas e na definição da frequência e duração do atendimento para cada aluno.
- **Produção de materiais:** transcrição, confecção, ampliação, gravação, entre outros materiais, de acordo com as necessidades dos alunos.
- **Aquisição de materiais:** consiste na indicação para a aquisição de: softwares, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos, dicionários e outros.
- **Acompanhamento do uso dos recursos pelo aluno:** refere-se às ações para verificação da funcionalidade e da aplicabilidade do recurso: impacto, efeitos, distorções, pertinência, negligência, limites e possibilidades do uso na sala de aula, na escola e em casa.
- **Orientação às famílias e aos professores:** consiste nas ações de orientação

quanto ao uso de recursos, materiais e equipamentos utilizados pelo aluno.

- **Articulação com a sala de aula comum e articulação com a área clínica:** consiste na troca de informações entre professores da sala de aula, professor da sala de recursos multifuncionais e profissionais da área clínica.
- **Avaliação do Plano:** na execução do plano de AEE, o professor deverá avaliar sistematicamente o seu Plano, revisando-o e atualizando-o, quando necessário.

É importante destacar que as atividades desenvolvidas pelo professor da sala de recursos multifuncionais não podem ser confundidas com as atividades dos profissionais do atendimento clínico.

Para consolidar as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e garantir o AEE nas redes públicas de ensino, foram lançados o Decreto n. 6.571/2008 e a Resolução CNE/CBE N. 04/2009.

O Decreto n. 6.571/08, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, consolida diretrizes e ações já existentes, voltadas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Ele regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394/1996, destinando recursos do Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB ao atendimento educacional especializado de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede pública de ensino regular.

Desta forma, serão contabilizados duplamente no âmbito do FUNDEB, conforme registro no Censo escolar/MEC/INEP do ano anterior, os alunos matriculados em classes comuns de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

A Resolução CNE/CBE n. 04 de 02 de outubro de 2009 institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Decreto n. 6.571/2008 e a Resolução CNE/CBE n. 04/2009 são documentos oficiais que garantem o direito à educação de todos os alunos e marcam um novo tempo para a educação especial. Uma nova organização das práti-

cas de educação especial surge por meio das salas de recursos multifuncionais como um espaço escolar do AEE.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Inclusão: revista da educação especial*, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008. Brasília: MEC / SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.

## BIBLIOGRAFIA

BATISTA, Cristina A. M. & MANTOAN, Maria Teresa E. *Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 04 de 02 de outubro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para a educação, capacitação e recreação para a pessoa com deficiência física – recursos pedagógicos adaptados. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para a educação, capacitação e recreação para a pessoa com deficiência física – recursos para a comunicação alternativa. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988 / obra coletiva de autoria de Antonio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Livia Céspedes. 37. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2005.

FÁVERO, Eugênia A. G. Direito das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

GUATEMALA. Assembleia Geral, 29º período ordinário de sessões, tema 34 da agenda. *Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência*, 1999.

MACHADO, Rosângela. *Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *O direito de ser, sendo diferente, na escola*. In: *Revista de Estudos Jurídicos*, Brasília, n. 26, jul./set. 2004.

\_\_\_\_\_. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Trad. Windyz B. Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

## TEXTO 3

# PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DAS DIFERENÇAS

## ESCOLA ATENTA ÀS DIFERENÇAS: GESTÃO DE REDES E DOS PROCESSOS DE ENSINO

Uma escola atenta às diferenças caracteriza-se como o espaço verdadeiramente democrático e de cidadania que tem o compromisso de efetivar o direito à educação para todos os alunos.

*[...] A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora dela.*

*Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e*

*Maria Terezinha C. Teixeira dos Santos<sup>1</sup>*

*do papel da escola na superação da lógica da exclusão.*

*A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008, p. 1.).*

Uma rede de ensino - ou uma escola com atenção às diferenças - não é, portanto, uma mera exigência legal, um modismo ou uma vontade isolada. É uma transformação necessária em face às demandas do mundo atual, uma responsabilidade inerente à cidadania, e uma preocupação obrigatória de TODOS os sistemas de ensino, quer no âmbito da escola regular que precisa se organizar para atender às diferenças, quer na devida compreensão da educação especial como

1 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Consultora da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Professora de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Rio Verde de Três Corações.

complementar à escola regular e oferecida sempre no contraturno e responsável pela oferta de Atendimento Educacional Especializado.

Quando uma rede de ensino se propõe a construir escolas inclusivas que se preocupam com todos os alunos, as inovações são óbvias nos processos de organização de ensino e aprendizagem que passam a considerar: o ritmo de aprendizagem, a flexibilização dos tempos e dos espaços escolares, a implementação de recursos de acessibilidade, o enriquecimento curricular, a operacionalização da oferta do AEE, o uso de metodologias ativas e interativas e o caráter processual da avaliação.

Ao se construírem à luz deste novo paradigma, as redes atentas às diferenças efetivam mudanças e transformações e, neste sentido, pode-se afirmar com convicção que uma escola inclusiva é uma escola de qualidade.

*A transformação da escola não é, portanto, uma mera exigência da inclusão escolar de pessoas com deficiência e/ou*

*dificuldades de aprendizado. Assim sendo, ela deve ser encarada como um compromisso inadiável das escolas, que terá a inclusão como consequência (BRASIL, 2003, p.30).*

**A autonomia e a gestão democrática fazem parte da própria natureza político e pedagógica do Projeto escolar inclusivo, desenvolvendo uma formação cidadã efetiva no cotidiano e não como uma abstração de um futuro que virá.**

Em nível de gestão, quando se entende que as diferenças existem e começa-se a trabalhar com elas como uma referência positiva, e não como obstáculo, o princípio democrático se efetiva, pois a instituição escolar se especializa em todos os alunos e não apenas em alguns deles.

O projeto da escola inclusiva está inserido no contexto das diferenças. Cada escola é única e inédita e desenvolve um processo repleto de desafios e alternativas. Nada está pronto e as instituições são possibilidades a serem construídas.

A autonomia e a gestão democrática fazem parte da própria natureza político e pedagógica do Projeto escolar inclusivo, desenvolvendo uma formação cidadã efetiva no cotidiano e não como uma abstração de um futuro que virá.

Esta clareza é fundamental para o gestor e contribui para passar a limpo algumas contradições existentes na realidade das escolas hoje, como por exemplo:

- Como se pode justificar uma escola para todos, democrática e cidadã, que não admita a inclusão?

Não existe nenhum Projeto Político Pedagógico que tenha coragem de dizer que é contra a construção de cidadania. É só conferir os objetivos existentes nos respectivos Projetos e em todos eles aparece a afirmação democrática de que a escola é aberta para todos. E aí como fica? É possível construir cidadania quando existem cidadãos que discriminam uns e outros? Qual a consistência destas propostas?

- Outra contradição bastante comum nos sistemas de ensino é decretar que uma ou algumas das escolas da respectiva rede são inclusivas, e as outras

não são. Como é possível escolher algumas das escolas, como referência? É possível ter cidadania em uma e não em outra? É para valer, ou não?

Não é demais lembrar que o setor público tem a responsabilidade pelo salto de qualidade na educação tão proclamado e tão almejado na sociedade do conhecimento em que se vive. Os dados consolidados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2008, evidenciaram que de cada 10 estudantes brasileiros, oito estão matriculados em escolas públicas! Isto dá uma dimensão muito profunda do grau

de responsabilidade da gestão de sistemas e das políticas públicas a serem adotadas. É na escola pública que se desenha 80% do país que se quer ter!!!

Portanto, quando o gestor de uma rede de ensino tem compromisso com a inclusão e tem plena convicção de que só assim ele

O município, chão concreto onde a educação acontece, tem atribuições estabelecidas pela Constituição Brasileira de 1988 à luz dos parâmetros das políticas nacionais e estaduais e tem autonomia para analisar sua realidade local e decidir os atendimentos necessários à sua população.

pode estar efetivamente oferecendo uma escola de qualidade para toda sua comunidade, as metas de trabalho são definidas e **ALGUMAS PRIORIDADES PRECISAM SER OPERACIONALIZADAS** em todos os processos.

O município, chão concreto onde a educação acontece, tem atribuições estabelecidas pela Constituição Brasileira de 1988 à luz dos parâmetros das políticas nacionais e estaduais e tem autonomia para analisar sua realidade local e decidir os atendimentos necessários à sua população.

**No nível do Planejamento**, elaborar um Plano Municipal não deve ser um mero exercício burocrático. É preciso fazer valer a capacidade de analisar, diagnosticar, organizar e decidir a educação que se deseja.

É necessário deixar claro aqui que o Plano Municipal de Educação é um documento da maior importância para estar operacionalizando políticas públicas inclusivas para o município.

Não se trata de restringir a preocupação ao domínio das escolas municipais, mas sim articular o acesso, a permanência e a equalização de oportunidades para todos os cidadãos.

Alguns indicadores concretos permitem identificar como se encontra um determinado fenômeno, quando comparado com a

situação desejada. Por exemplo, no contexto do paradigma da inclusão:

**Quanto ao Acesso e à Permanência dos alunos:** o município dispõe de mapeamento de sua população escolar? Tem informações sobre os alunos que devem ser público-alvo da educação especial e dos serviços oferecidos que garantem a acessibilidade destes alunos ao ambiente e ao conhecimento escolares?

**Quanto à Infraestrutura:** quais são as condições físicas dos espaços escolares e a acessibilidade existente? Nos espaços fora da escola (calçadas, ônibus, outros) existe acessibilidade? Quais recursos de tecnologia e de comunicação são oportunizados? O transporte escolar é acessível? Os alunos têm acesso aos materiais escolares e livros? A merenda escolar é de boa qualidade, garante uma alimentação saudável?

**Quanto ao Pedagógico:** a aprendizagem é o eixo central das escolas? O Projeto Político Pedagógico é elaborado e vivenciado em gestão democrática? O trabalho com as diferenças é contemplado em cada uma das escolas? Existe preocupação em flexibilizar tempos e espaços? O Atendimento Educacional Especializado está sistematizado e atende aos alunos que dele necessitam?

**Quanto aos professores e especialistas:** existe formação continuada na rede de ensi-

no? Esta formação é realizada com metodologias ativas e interativas para a construção do conhecimento? Os horários de estudo e de reuniões estão garantidos? Existe preocupação com Plano de Carreira e valorização dos profissionais?

**Quanto à gestão democrática:** existem mecanismos de participação nos planejamentos, nos processos de execução e de avaliação das propostas da rede de ensino? Estão garantidos mecanismos de comunicação e de transparência de informações para que a gestão democrática se efetive? Existem órgãos colegiados que funcionam de verdade?

**Quanto à dimensão social e cultural:** existe articulação entre todos os setores da comunidade, parcerias para o desenvolvimento da Educação como tarefa de cidadania? Existem práticas culturais valorizadas e desenvolvidas em toda comunidade?

A gestão de políticas públicas inclusivas deve contar com a efetiva participação de todos os segmentos da sociedade, pois uma efetiva transformação nas escolas só vai acontecer na hora em que a Educação for entendida como a proposta de vida do município, abraçada pelo Prefeito, demais secretarias e outros poderes institucionais.

Quando se dimensiona a construção de cidadania efetiva, não se pode contentar com uma perspectiva fragmentada de que a es-

cola é o domínio exclusivo responsável pela educação.

A preocupação que deve estar no ar de uma cidade cidadã em todos os momentos e em todos os setores é a de qual educação está se construindo, qual inclusão está se garantindo, ao se definir cada um dos serviços prestados à comunidade. Por exemplo: quando se estabelece o transporte dos cidadãos, as prioridades na agricultura, as políticas de saúde e assim por diante, qual é o grau de educação que está inserido em cada uma destas propostas?

Este compromisso precisa estar explicitado com **MARCAS CLARAS DE ATENÇÃO ÀS DIFERENÇAS** em toda cidade, em todos os serviços públicos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Inclusão: Revista da educação especial, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. *O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino*. Brasília, 2003.

## BIBLIOGRAFIA

- ARROYO, M. *Trabalho-educação e teoria pedagógica*. In: FRIGOTTO, G. (org.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- AZANHA, J. M. P. *Autonomia da escola: um reexame*. Série Ideias, n.16, São Paulo: FDE, 1993.
- BOFF, Leonardo. *Ecologia, Mundialização e Espiritualidade*. São Paulo: Ed. Ática, 2001.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Editora Saraiva, 1998.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, nº 248, 23/12/1996.
- BRASIL. Decreto nº 6.571 de 18 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 04 de 02 de outubro de 2009. Brasília, 2009.
- GADOTTI, M. Uma escola, muitas culturas. In: GADOTTI, M. & ROMÃO, J. E. (org.) *Auto-*
- nomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997, p.117- 124.
- MANTOAN, M.T.E. (org.). *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Editora Moderna, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- \_\_\_\_\_. (org.) *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- PINHEIRO, M. E. *O Projeto Político Pedagógico e a formalização da gestão democrática*. In: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, Coleção Veredas. Guia de Estudo – Módulo 4, v. 3. Belo Horizonte, 2003.
- SANTOS, M.T.T. *Bem vindo à escola: a inclusão nas vozes do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- VEIGA, I. P. (org.) *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 1995.
- \_\_\_\_\_. (org.) *Escola: espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas: Papyrus, 1998.

**Presidência da República**

**Ministério da Educação**

**Secretaria de Educação a Distância**

**Direção de Produção de Conteúdos e Formação em Educação a Distância**

## **TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO**

**Coordenação-geral da TV Escola**

*Érico da Silveira*

**Coordenação Pedagógica**

*Maria Carolina Machado Mello de Sousa*

**Supervisão Pedagógica**

*Rosa Helena Mendonça*

**Acompanhamento Pedagógico**

*Grazielle Avellar Bragança*

**Coordenação de Utilização e Avaliação**

*Mônica Mufarrej*

*Fernanda Braga*

**Copidesque e Revisão**

*Magda Frediani Martins*

**Diagramação e Editoração**

*Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TV Brasil*

*Gerência de Criação e Produção de Arte*

**Consultora especialmente convidada**

*Rita Vieira de Figueiredo*

*E-mail: salto@mec.gov.br*

*Home page: [www.tvbrasil.org.br/salto](http://www.tvbrasil.org.br/salto)*

*Rua da Relação, 18, 4º andar – Centro.*

*CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)*

*Abril 2010*