

**FUNDAMENTOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS  
INCLUSIVAS:  
respostas às diferenças na escola**

Conselho Editorial da Área de Humanas

Bernardete Angelina Gatti – Fundação Carlos Chagas/Brasil

Fernando José Bárcena Orbe – Universidad Complutense de Madrid/Espanha

Itala Maria Loffredo D’Ottaviano – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)/Brasil

Licínio Carlos Viana da Silva Lima – Universidade do Minho/Portugal

Mario Ariel González Porta – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Brasil

Myriam Mônica Southwell – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)/Argentina

Paulo Borba Casella – Universidade de São Paulo (USP)/Brasil

Susana Frisancho Hidalgo – Pontifícia Universidad Católica del Perú/Peru

Walter Omar Kohan – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)/Brasil

*Parecerista da obra:*

Ana Claudia Balieiro Lodi – USP/ campus Ribeirão Preto

*Produção editorial:* Maria Rosângela de Oliveira

*Assistente editorial:* Bruno Garrido

*Revisão ortográfica:* Rony Farto Pereira

*Arte final:* Leandro Barros

*Capa-imagem:* Leandro Barros

*Impressão e Acabamento*

Gráfica Sena Ltda. – Bauru/ SP

FUNDAMENTOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

**FUNDAMENTOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS  
INCLUSIVAS:  
respostas às diferenças na escola**

Lúcia Pereira Leite  
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*



Marília- SP  
2012

## FUNDAMENTOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Financiamento:

Universidade Estadual Paulista \_UNESP

Pró-reitoria de Graduação – Programa Núcleo de Ensino

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Copyright © 2012 FFC - Fundação Editora da UNESP

Direitos de publicação reservados à:

Fundação Editora da UNESP (FEU)

Praça da Sé, 108

01001-900-São Paulo – SP

Tel: (0xx11) 3242-7171

Fax (0xx11) 3242-7172

[www.editoraunesp.com.br](http://www.editoraunesp.com.br)

[feu@editora.unesp.br](mailto:feu@editora.unesp.br)

### Serviço de Biblioteca e Documentação – Unesp/ Bauru

370

Leite, Lucia Pereira.

L554f

Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola / Lucia Pereira Leite e Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins. – São Paulo : Cultura Acadêmica, Marília : Oficina Universitária, 2012  
143 p.

ISBN 978-85-7983-246-8

Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Psicologia da educação. 3. Currículo. 4. Educação inclusiva. 5. Deficiência. I. Martins, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. II. Título.

Editora Afiliada:



Associação Brasileira de  
Editoras Universitárias

# FUNDAMENTOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

## **AGRADECIMENTOS ESPECIAIS**

À Ana Cláudia de Araújo Ribeiro, Bruna Janerini Corrêa e Paula Alessandra do Espírito Santo Gouveia, na época alunas do curso de Psicologia – UNESP/Bauru – e bolsistas do projeto de extensão universitária "Fundamentos e estratégias inclusivas: orientações e avaliação de professores e gestores", as quais auxiliaram no levantamento de parte das informações que subsidiaram a revisão da literatura e a elaboração do material audiovisual que acompanha este livro, por acreditarem ser possível a materialização da escola inclusiva pelo intermédio de ações compartilhadas.

À Pró-Reitoria de Graduação, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), que, por meio do programa Núcleo de Ensino, financiou a elaboração deste livro.

# FUNDAMENTOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

## SUMÁRIO

PREFÁCIO	10
APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	18
1. Inclusão Social e Educacional: repensando o papel da Educação Especial na construção da escola inclusiva	22
2. Normativas que regem a Educação Inclusiva	30
3. A diversidade na escola	42
3.1 Discutindo as Necessidades Educacionais Especiais	42
4. A teoria histórico-cultural e a relação com a educação	52
4.1 Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores	53
4.2 Atividade pedagógica: unidade dialética entre o ensino e a aprendizagem	57
4.3 Um olhar sobre a diferença: ponto de partida para pensar a escolarização de alunos surdos	64
4.4 Contextos educacionais bilíngues: experiências possíveis	70
4.5 Da filosofia da linguagem à formação de leitores surdos na escola comum	79
5. O currículo sob um novo paradigma	89
6. A formação continuada na materialização da escola inclusiva	112
Considerações finais	123
Referências	125





## PREFÁCIO

Desde o final do século passado, os debates sobre os direitos das minorias e a inclusão delas em diferentes setores da sociedade brasileira vêm avolumando-se progressivamente, tornando-se um assunto de presença obrigatória em muitos discursos tanto políticos quanto acadêmicos. Muitos dos conceitos fundamentais tornaram-se lugares-comuns e adquiriram diferentes significações.

Colocar à disposição dos leitores uma obra sobre a inclusão, nesse contexto, representa um desafio adicional, no sentido de construir uma proposta bibliográfica que representa um acréscimo em relação ao que já está sobejamente debatido, contribuindo para algum avanço teórico ou prático na construção da educação inclusiva.

No Brasil, a atenção dispensada às minorias vem crescendo progressivamente, e de modo mais notável nas últimas décadas, com o intuito de reduzir a exclusão social e buscar melhor qualidade de vida. O investimento na educação das novas gerações, incluindo todas as crianças e jovens, independentemente das suas condições anátomo-fisiológicas, somato-psicológicas, psicossociais e etnoculturais, é certamente um dos caminhos mais seguros para produzir mudanças significativas na qualidade de vida de todas as pessoas.

Isto implica que toda a diversidade de condições relacionadas direta ou indiretamente à aprendizagem escolar está presente na escola, representada pelos estudantes com as mais variadas características. Constitui-se assim um grande desafio a ser enfrentado pela escola, no seu

esforço de construir a educação inclusiva. Os debates sobre a inclusão escolar têm sugerido a ideia de que esforços precisam ser feitos pela escola para promover toda a ordem de adaptações – infraestruturais, instrumentais, curriculares e eventualmente interacionais – para assegurar que alunos com deficiência tenham condições de acesso ao currículo.

Sem dúvida nenhuma, uma escola inclusiva deve envidar todos os esforços para adequar as condições oferecidas para que seus alunos com deficiência possam ter acesso ao ensino de qualidade tanto quanto os demais alunos que não apresentam nenhuma necessidade educacional especial. Entretanto, a excessiva ênfase que por vezes se dá a essa perspectiva, em exaltados discursos, pode levar os educadores a compreenderem que o esforço para a construção da inclusão é unicamente daqueles que constituem o ambiente imediato e mediato do estudante com deficiência.

Conseqüentemente, pode haver constrangimento com relação a exigências que podem e devem ser feitas aos estudantes com deficiência, como se faz com qualquer estudante, exceto naquilo em que a natureza da deficiência lhe impede a execução. Equívocos que podem ocorrer em nome da inclusão podem, por seu turno, acabar por cassar-lhes a oportunidade de desenvolverem competências imprescindíveis para a construção de uma vida plena, que pessoas comuns conquistam a duras penas.

No esforço para a construção da educação inclusiva, lançamos mão de todo o arsenal de ferramentas para assegurar a todos os estudantes o acesso ao currículo, promovendo adequações e adaptações. Por outro lado, precisa ficar inequívoca a contrapartida a ser exigida de todos eles, inclusive dos estudantes com deficiência. Nesse sentido, uma clara compreensão do que representam a diversidade na escola e as necessidades educacionais que requerem atenção diferenciada pode constituir-se em um sólido ponto de partida para a definição dos princípios e concepção de procedimentos operacionais para a sua implementação.

A obra Fundamentos e Estratégias Pedagógicas Inclusivas: respostas às diferenças na escola, de autoria das Professoras Lúcia Pereira Leite e Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, patenteia uma perspectiva

equilibrada entre um extremo de exigir ajustamento exclusivo ou predominante da parte dos estudantes com deficiência às demandas do meio, como ocorreu no passado recente, e um outro de investimento exclusivo ou predominante no meio para adequá-lo às necessidades dos estudantes com deficiência. Para tanto, as autoras analisam com propriedade os fundamentos teóricos para a compreensão da natureza e das implicações do desafio posto à escola pela proposta da inclusão, bem como os fundamentos legais que autorizam a escola e dela exigem a construção dessa educação inclusiva. Concluem esse empreendimento com a análise das condições operacionais para a consecução dessa meta.

Soma-se à multidão de livros sobre a inclusão mais esta obra, com uma abordagem equilibrada entre às respostas do deficiente face às demandas do meio e as adaptações deste às necessidades do deficiente. As sociedades humanas precisam fazer permanentemente uma série de opções e qualquer opção implica algum favorecimento para uns e algum prejuízo para outros. É consequência inevitável da diversidade. Numa sociedade democrática que, de fato, coloca acima de tudo o exercício da cidadania na sua plenitude, não há apenas direitos, mas também deveres para com a coletividade.

*Sadao Omote*

Professor Titular de Educação Especial  
Universidade Estadual Paulista, campus de Marília



## APRESENTAÇÃO

O livro é organizado a partir de uma sequência de discussões que viabilizam ao leitor um panorama das transformações ocorridas no campo da educação no decorrer da histórica, determinantes para a proposição da atual política nacional que defende a “escola para todos”. As autoras apresentam, a partir dos conceitos de educação inclusiva e alunos com necessidades educacionais especiais, os desafios ainda a serem enfrentados pelo sistema educacional brasileiro na construção da escola inclusiva, opondo-se, nessa discussão, à visão restrita que reduz esses conceitos ao campo da educação especial, apagando, desse modo, a diversidade sociocultural e linguística da população brasileira.

A partir do referencial teórico dos autores da escola soviética, que compreendem a linguagem como fundante de todo processo de ensino e de aprendizagem, destacam a função da escola e o papel dos professores no possibilitar a apropriação de conhecimentos pelos alunos, processos que exigem, urgentemente, o estabelecimento de reflexões sobre o que é o ensino, sobre qual a função do professor na sala de aula e sobre qual a importância dos conteúdos curriculares para a constituição dos alunos em sujeitos capazes de participar nas diferentes esferas de atividade humana.

Estas reflexões culminaram na discussão sobre os movimentos determinantes das políticas curriculares e suas implicações para a organização de um sistema educacional inclusivo, processo que requer o

rompimento com o tradicional e a implantação de novas estruturas físicas e de novos recursos educacionais e humanos. As autoras defendem a necessidade de se flexibilizar o ensino, de forma a criar condições favoráveis para o acesso e permanência de todos os alunos. Esse processo, algumas vezes, irá implicar em adaptações curriculares que envolvem transformações nas práticas pedagógicas e, portanto, ajustes no âmbito da metodologia, da avaliação, dos objetivos de ensino e das expectativas de aprendizagem que atendam as necessidades educacionais de todos os alunos.

Esse processo pressupõe, além de uma transformação de todo sistema educacional brasileiro, formação de professores. Assumem, então, a formação continuada em serviço como um modelo que pode viabilizar que esta ocorra de forma articulada com o projeto pedagógico da escola, em que o ensino escolar esteja fundamentado numa relação dialética entre teoria e prática, em que a última possa constantemente se modificar, reformulando-se à luz dos subsídios teóricos que a norteia.

Nesse sentido, o livro aborda questões atuais e relevantes para se pensar o sistema educacional brasileiro, rompendo com o tradicional distanciamento das discussões da educação especial daquelas realizadas na esfera da educação nacional, por meio de uma fundamentação teórica que pode vir a contribuir para a construção de escolas que sejam, realmente, inclusivas.

*Ana Claudia Balieiro Lodi*

Docente do Departamento de Educação, Informação e Comunicação  
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto  
Universidade de São Paulo, Campus Ribeirão Preto.







## INTRODUÇÃO

A transformação da escola em um ambiente educacional inclusivo e que respeite as diferenças dos alunos tem sido um desafio para aqueles envolvidos com a educação. Esta, por sua vez, é processual e exigirá esforços de todos os profissionais que nela atuam.

Com o objetivo de contribuir para a organização de práticas inclusivas diversificadas do currículo, na escola, este livro irá abordar os fundamentos e estratégias pedagógicas para alunos da Educação Especial.

Diante dessa realidade educacional, dúvidas e dificuldades surgem, por parte dos professores e dirigentes de escolas, para atender aos princípios da educação inclusiva. Com base nessa constatação e subsidiado pelo respaldo teórico, foi elaborado este livro, cujo conteúdo visa auxiliar os professores, gestores educacionais e outros interessados na temática, na sistematização de ações didático-pedagógicas de acesso ao currículo, na promoção da Escola para Todos.

Este texto também pretende compartilhar o percurso realizado em uma proposta de formação continuada de professores e gestores, convidando os leitores a reexaminar as suas práticas de organização do currículo, à luz do paradigma da educação inclusiva.

A estrutura do livro retrata um conjunto de reflexões teórico-operacionais, dispostas em sete itens, subdivididos em: 1. *Inclusão Social e Educacional*: repensando o papel da Educação Especial na construção da escola inclusiva – discutirá a inclusão e movimentos sociais, explicitando

os fundamentos históricos dessa realidade, destacando quais as implicações teórico-operacionais para consolidação da escola inclusiva; 2. *Normativas que regem a Educação Inclusiva*, retratando os princípios e desafios para a Educação Inclusiva – refletirá e tecerá considerações importantes sobre as funções da escola numa perspectiva inclusiva; 3. *A diversidade na escola*, abordando a Escola para todos – que faz um recorte da inclusão social, destacando que a área educacional também se enriquece com esse princípio; e o seguinte subtópico: 3.1 *Necessidades Educacionais Especiais (NEE)* – que revê o conceito e como tem sido empregado, nas normativas legais, para se referir aos alunos que apresentam dificuldades no aprendizado acadêmico, incluindo os que se encontram na condição de deficientes; 4. *A teoria histórico-cultural e a relação com a educação* – abordará o papel da escola no desenvolvimento humano, com destaque para a apresentação dos subtópicos: 4.1 *Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores* - resgatará de forma breve a importância das funções psicológicas superiores para o desenvolvimento da criança que se encontra em processo de escolarização, 4.2 *Atividade pedagógica: unidade dialética entre o ensino e aprendizagem* – que irá discorrer sobre as contribuições da teoria histórico-cultural para a educação de alunos com deficiência, 4.3 *Um olhar sobre a diferença: ponto para pensar a escolarização dos surdos* – que objetiva retratar a forma como a surdez tem sido compreendida no decorrer da história e as implicações deste olhar no direcionamento dos processos educacionais do aluno surdo, 4.4 *Contextos educacionais bilíngues: experiências possíveis*, discutirá experiências para a organização da educação dos surdos, em contextos educacionais bilíngues e 4.5. *Da filosofia da linguagem à formação de leitores surdos* – conceberá a leitura como um instrumento de linguagem nas práticas sociais vinculada a construção do sentido, destacando a importância da Libras nesse processo e nos discursos empregados no sistema escolar de ensino; 5. *O currículo sob um novo paradigma* – apresentará avanços e desafios do currículo no sistema educacional inclusivo, no atendimento às demandas educacionais especiais de seu alunado; 6. *A formação continuada na materialização da escola inclusiva* –

que faz discussão das normativas e de estudos com proposições de formação continuada de professores para o ensino na diversidade. Por fim, é acrescida a seção de referências que embasaram as discussões e as produções dos autores, com quem este texto procurou dialogar.

Em acréscimo, apresenta-se um material audiovisual “*Fundamentos e estratégias inclusivas: a formação continuada na escola*”, anexado ao final desta obra, que procura retratar um processo de formação continuada, desenvolvida com o apoio do Núcleo de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Prograd/UNESP). A proposição em questão teve como foco a análise de situações da prática pedagógica de uma professora com uma aluna em sala de aula, registradas em filmagens e posteriormente assistidas e discutidas nos encontros reflexivos, os quais constituirão a formação com a equipe escolar. Cabe esclarecer que o caso relatado na proposta de formação continuada focalizava uma aluna, nove anos, com surdez neurossensorial bilateral, de grau moderado, usuária de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), que se comunicava oralmente. Estava matriculada no segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Bauru/SP. Sua professora era formada em Pedagogia, com habilitação na área de deficiência auditiva. Essa criança frequentava também uma organização não-governamental, que propõe diferentes ações com o objetivo de integrar os deficientes na sociedade, por meio do desenvolvimento pessoal e social, recebendo atendimento nas áreas pedagógica e psicológica, com ações de suporte para o desenvolvimento educacional. Todavia, por reconhecer que o caso relatado não representa a realidade linguística dos surdos presentes em sala de aula comum, falantes da língua majoritária – o português –, considera-se oportuno informar que o livro abordará a surdez como uma diferença linguística, política e pedagógica, de sorte a discutir o letramento de alunos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), com ênfase para a apropriação da leitura, no contexto educacional inclusivo.

Os encontros que constituíram a proposta de formação continuada, retratada no material audiovisual, objetivaram discutir e

repensar a prática pedagógica da professora em relação à criança participante, sugerir estratégias, esclarecer possíveis dúvidas e propor alguns direcionamentos educacionais a serem efetivados na sala de aula, para que a aluna pudesse acessar o currículo. A fim de nortear as discussões, foram apresentadas questões teórico-operacionais à equipe escolar – professora, diretora e coordenadora – para que, em conjunto, se refletisse sobre: a) o objetivo da atividade; b) o conteúdo da atividade; c) quais as adequações eram realizadas para a criança, em sala de aula; d) quais as maiores facilidades e dificuldades encontradas pela criança, na aula; e) motivos para a ocorrência das dificuldades educacionais; f) quais procedimentos têm sido adotados para minimizar as dificuldades, caso ocorressem. Relatou-se ainda a descrição dos serviços de apoio ofertados para complementar o desenvolvimento educacional da criança, de modo a resgatar aspectos ligados ao diagnóstico da surdez e da suspeita de deficiência intelectual, e as intervenções efetivadas nas áreas da Fonoaudiologia e Psicologia.

A síntese de todas as ações de formação continuada está focalizada no recurso audiovisual mencionado, que teve como finalidade subsidiar a prática docente com ênfase na flexibilização do ensino, na promoção de ajustes educacionais e na efetivação das adequações curriculares necessárias a alunos com deficiência, em conformidade com a política educacional inclusiva.

O vídeo educativo é composto de cenas, cujos conteúdos refletem situações cotidianas da realidade da criança, permitindo compreender a importância do trabalho multidisciplinar no seu processo de inclusão educacional, com ênfase nas ações escolares. Está estruturado nos seguintes eixos temáticos: inclusão social; educação inclusiva; formação continuada; estudo do caso; processo de ensino e aprendizagem; planejamento do ensino; adequação curricular; trabalho multidisciplinar; e avaliação da proposta.

## **1. Inclusão Social e Educacional: repensando o papel da Educação Especial na construção da escola inclusiva**

O processo de inclusão social advém de uma luta constante de diferentes minorias em prol de seus direitos humanos, dignos de respeito e cidadania. A história da relação da sociedade com a pessoa com deficiência é marcada por um processo classificatório, fundamentado na ideologia da normalização.

Recorda-se que o Decreto Federal 3.298, de 20 de dezembro de 1999, alterado pelo Decreto 5.296, de 02 de dezembro de 2004, define, no primeiro parágrafo do Art. 3º, deficiência como “[...] toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 2004,).

Para Omote (1990), a concepção da deficiência é bastante ampla, uma vez que não pode ser associada somente à dimensão orgânica ou patológica, mas se deve também à influência das normas e expectativas do meio social. Desse modo, a deficiência não deve ser compreendida

[...] simplesmente como um atributo inerente à pessoa reconhecida e tratada como deficiente. É uma condição que emerge da interação entre pessoas portadoras de determinados atributos e ao meio social que interpreta como sendo desvantagens as variações no comportamento e na capacidade que decorrem da presença de atributos. (OMOTE, 1990, p.277).

Nesse sentido, a ideia de incapacidade, de improdutividade da pessoa com deficiência, em relação às demandas e expectativas da sociedade, atribui a essa parcela da população a condição de anormalidade. Para Vigotski (1994), a anormalidade decorre de um defeito, o qual

[...] provoca um desvio (irregularidade) em relação à norma [...] A sociedade está adaptada à constituição do homem “tipo”, é por isso que toda pessoa cujo desenvolvimento atípico é condicionado por um defeito não pode se integrar naturalmente e diretamente como o faz a criança normal. (p.60).

Assim, em diferentes tempos e lugares, as lesões corporais e as patologias representaram o ser diferente, estranho, deficiente ou anormal. Ora a pessoa com deficiência deveria ser marginalizada das relações sociais e até mesmo do convívio da família, ora essa população deveria ser educada e capacitada para pertencer à comunidade.

Aranha (2001), ao realizar uma ampla revisão da literatura sobre a relação que a sociedade mantém com as pessoas com deficiências, destacando os princípios políticos e filosóficos de cada época, descreve que essa relação se configura em três paradigmas: Paradigma de Institucionalização, de Serviço e de Suporte. A prática do cuidado institucional às pessoas com deficiência relaciona-se ao primeiro paradigma. Este se caracterizou pela retirada das pessoas com deficiência de suas moradias e por sua manutenção, em instituições totais. Tal processo, sob o título de proteção, de tratamento ou educativo, manteve as pessoas com deficiência em isolamento do resto da sociedade.

A partir da década de sessenta do século passado, muitos estudiosos analisaram os serviços oferecidos nas instituições e os seus efeitos aos indivíduos abrigados. Goffman (1962) manifesta-se por meio de severas críticas à instituição total, definindo-a como

[...] um lugar de residência e de trabalho, onde um grande número de pessoas, excluídos da sociedade

mais ampla por um longo período de tempo, levam juntos uma vida enclausurada e formalmente administrada. (GOFFMAN, 1962, XIII).

Com base em questionamentos sobre as inadequações e ineficiências do cuidado institucional, no processo de recuperação dos indivíduos, iniciou-se o movimento de desinstitucionalização, que previa o planejamento de serviços comunitários para introduzir a pessoa com deficiência na sociedade. Dessa maneira, passou a ser vinculado o conceito de Integração, o qual, de acordo com Aranha (2001), advogava o direito e a necessidade de essa população diferente ser “trabalhada” para chegar o mais próximo possível do que se considerava “normal”. Tal processo representou o segundo paradigma, intitulado de Serviços. No entanto, este ainda focalizava no sujeito a sua condição de deficiente, pois deixava de reconhecer a diferença como parte da constituição humana. Desse modo, não cabia à sociedade se reorganizar para oferecer e garantir o acesso da pessoa com deficiência ao convívio social, porém, ofertar um número de serviços variados que visassem à sua habilitação e/ou reabilitação, sobre o seu processo de emancipação social.

Nessa perspectiva, a Educação Especial no Brasil se organizou como atendimento educacional especializado, a fim de substituir o isolamento das pessoas com deficiência, que estavam segregadas nas instituições, passando a ter formas de convívio com a sociedade geral. Como alternativa para a segregação total, foram criadas escolas especiais, classes especiais e organizações especializadas, as quais orientavam suas práticas através de um atendimento clínico terapêutico. Assim, esse público de alunos deveria ser capacitado para conviver com o outro, ser avaliado, podendo ser ou não aceito no grupo ou na sociedade (ABENHAIM, 2005).

Diante disso, observa-se que o Paradigma de Serviços foi fundamentado na ideologia da normalização, uma vez que se esperava que as pessoas com deficiência adquirissem, nos centros de tratamento especializados, aparência e atitudes semelhantes aos não deficientes. A dificuldade das pessoas com deficiência em se impor a um padrão comum



de sociedade, e esta em aceitar as diferenças naturalmente humanas, fez com que em pouco tempo surgissem críticas ao processo de busca do ideal de “normalização”.

Ainda na década de sessenta, muitos estudiosos acataram as reivindicações das pessoas com deficiências e, juntos, fundaram associações e órgãos representativos em prol do direito de cidadania dessa parcela da população e do respeito às diferenças de qualquer ser humano. Por isso, a ideia de que a pessoa com deficiência deveria usufruir todas as oportunidades oferecidas no convívio social só seria possível por meio de uma reorganização na estrutura física e do rompimento com a ideologia normatizadora enraizada na sociedade.

Tal discussão fundamentou o terceiro paradigma, denominado Paradigma de Suporte, e originou o conceito de Inclusão Social. Conforme Omote (2008), esse conceito não desconsidera a necessidade da capacitação da pessoa com deficiência para o convívio social e o desempenho de diferentes papéis na comunidade, porém, a fim de que o processo de inclusão ocorra, é necessário que a sociedade se ajuste para acolher o deficiente, oferecendo-lhe suportes necessários (social, econômico, físico e instrumental) para o acesso e a convivência dessa parcela da população, no espaço comum e de todos. Segundo o autor,

[...] a evolução dos modos de enfrentamento das diferenças tidas como desvantajadas, e das deficiências, em particular, levou finalmente à compreensão de que, em vez de isolar os portadores dessas condições, a sua presença e a participação nos principais segmentos da sociedade deveriam ser preservadas. Supõe-se que tanto os deficientes quanto os demais membros da comunidade ganham em seu desenvolvimento pessoal e social, com essa convivência. (OMOTE, 2008, p. 24).

Michels (2006, p. 406), ao discorrer sobre a função da escola, se apoia em Giroux e Simon (1995), relatando que “[...] as escolas correspondem um espaço social capaz de habilitar o ser humano a intervir

na construção de suas subjetividades, participando do processo de transformação das condições ideológicas e de práticas que garantam o princípio da democracia”. Seu estudo revelou, ainda, que há o predomínio do modelo médico-psicológico na imagem que se tem da pessoa com deficiência, ou seja, ainda no início do séc. XXI se ressalta a compreensão de que o biológico individual é responsável pelo fracasso ou sucesso escolar. Isso se associa com a perspectiva funcionalista, na medida em que a concepção se refere ao âmbito individual e não social. Assim, as duas perspectivas sustentam a compreensão de Educação Especial. Em consequência disso, há a transferência das causas do fracasso escolar de uma criança para sua condição biológica, pouco discutindo os fatores político-pedagógicos, mas conferindo o problema a uma causa médica, inacessível ao âmbito da educação (COLARES; MOYSÉS apud MICHELS, 2005), e tal transferência acaba por provocar a patologização das pessoas com deficiência no processo ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, a fim de minimizar a segregação de pessoas com deficiência do sistema de ensino comum e favorecer o que foi chamado de Inclusão social, a partir da década de 90, o movimento pela Escola Inclusiva propiciou uma gradativa reforma no sistema educacional brasileiro, a qual se presencia até os dias atuais. Embora a educação inclusiva se refira a uma população mais ampla, ela incorpora também os alunos da Educação Especial, que há tempos sofrem pela discriminação e exclusão, tanto nas escolas quanto na sociedade como um todo (BALEOTTI; DEL-MASSO, 2008).

A Educação Inclusiva significou um grande avanço em relação aos movimentos anteriores, destinados ao tratamento das pessoas com deficiências e ao princípio de uma escola para todos, principalmente em termos legislativos. Todavia, ainda hoje as escolas públicas encontram dificuldades pedagógicas e administrativas para promover um ensino de qualidade aos alunos que por longas décadas ficaram a margem da apropriação dos conhecimentos veiculados pela escola, por apresentarem significativas desvantagens acadêmicas, em decorrência de condições diferenciadas de natureza anátomo-fisiológicas, psicossociais, etnoculturais

e econômicas, dentre os quais estão àqueles com graves prejuízos são qualificados como pessoas com deficiência.

Na leitura do texto de Omote (2008), verifica-se que a reestruturação do sistema educacional em direção a um sistema educacional inclusivo pode conduzir a dois caminhos contrários: um, em direção a uma escola ideal, de qualidade, capaz de lidar com as diferenças e necessidades de seus alunos e outro, no sentido de uma escola que simplesmente adota a terminologia de Inclusão e realiza alguns arranjos de natureza estritamente burocrática, com procedimentos educacionais que ainda seguem a lógica da exclusão.

Mitler (2003) destaca que a Inclusão Educacional representa uma modificação nos ideais, nos valores, nas velhas crenças e práticas sociais. O olhar sobre as diferenças requer uma nova concepção de homem, de modo a considerar prioritariamente as potencialidades e possibilidades, ao invés dos déficits e limitações de qualquer ser humano, inclusive das pessoas com deficiências. Numa alusão às normativas, o Ministério da Educação define que a

[...] inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica. (BRASIL/MEC/SEESP, 1999b).

Nesse sentido, percebe-se que a Educação Inclusiva exige profundas transformações no sistema educacional, que perpassam, por exemplo, desde a revisão da formação inicial dos professores até a sensibilização das diferenças presentes no conjunto do alunado que constitui a Escola. Isso se ampara numa nova compreensão da relação professor e aluno, indicando a necessidade de mudanças no sistema educacional, na esfera política e administrativa, em termos específicos, conceituais, metodológicos, operacionais, e comunitários, uma vez que as propostas de ensino às pessoas com deficiência devem ser revistas desde as

suas concepções. Implica, ainda, discutir se todo e qualquer aluno com deficiência se beneficia da escola comum, ou se há de se investir em escolas especiais para um demanda com diferenças significativas, pois se concebe que os preceitos que sustentam a Inclusão Social e, por conseguinte, a Educação Inclusiva se subsidiam no princípio da equidade. Para entendê-lo, inicialmente, recorda-se que a deficiência gera dificuldades ou impossibilidades de execução de atividades comuns às outras pessoas.

Recorrendo aos textos jurídicos (MELO, 1978; NAPOLITANO, 2003), verifica-se que as normativas, ao se referirem ao princípio de equidade, numa alusão à garantia do princípio da igualdade, sustentam-se na Constituição de 1988, de sorte que, para se garantir a todos os cidadãos a fruição dos mesmos direitos, ou seja, para que qualquer pessoa se beneficie das mesmas oportunidades, há que se efetivar normas que prevejam o respeito à diferença. Isso não significa contrapor o artigo 5º, da Carta Magna, que indica que “todos são iguais perante a lei”, mas compreender que, para que todos possam estar nessa condição, é imperioso se criarem medidas protetoras que levem em conta a magnitude da diversidade humana e, em função disso, estabelecer condições diferenciadas no atendimento às especificidades. No que tange às pessoas com deficiência, a normativa dispõe de regras diferenciadoras, protetivas e integradoras, à luz de certificar o ordenamento jurídico constitucional. Em síntese, para que o critério da igualdade de direitos seja assegurado, é necessário ofertar tratamento diferenciado aos diferentes, a fim de que não sejam entendidos como cidadãos de segunda ordem. A título de exemplificação, podem-se citar algumas dessas medidas constitucionais, como o respeito à diferença etária com a proibição do trabalho infantil ou direito à aposentadoria por idade, o atendimento a particularidades de tempo de aposentadoria diferenciados para homens e mulheres, maior período de licença laboral em função da maternidade, comparada à paternidade, e tantos outros atendimentos preferenciais existentes no cotidiano. No caso das pessoas com deficiência, há que se fixarem medidas dessa natureza, de maneira a fazê-las participar ativamente das variadas instâncias sociais – saúde,

trabalho, educação, lazer, por exemplo, previstas na Constituição de 1988 (artigos 6 e 227), para que possam alavancar seu desenvolvimento humano.

Se o traço protetivo que cria uma desigualdade jurídica, para compensar uma desigualdade fática, se faz presente nos textos regulamentários, na educação, a indicação deve ser semelhante, ou seja, há que se criarem condições para que as pessoas com deficiência aprendam em espaços educacionais destinados à sociedade em geral, porém, com os ajustes necessários e, quando isso não for possível por razões que extrapolem as possibilidades educacionais, será preciso encontrar outros formatos educacionais especializados.

Apoiada nas normativas que regem a Educação Inclusiva no sistema educacional brasileiro, por conseguinte o próximo capítulo apresentará uma revisão conceitual da terminologia “Necessidades Educacionais Especiais” (NEE), apresentando uma revisão crítica das políticas que definem o público da educação especial.

## **2. Normativas que regem a Educação Inclusiva**

Com base nas considerações de Larrousse (1999, p. 741), a terminologia “princípio” refere-se a “[...] uma proposição lógica fundamental que serve de base a uma ordem de conhecimentos”. Nessa perspectiva, este capítulo explicitará alguns preceitos que orientam a discussão sobre a Educação inclusiva, em suas bases teóricas, a fim de refletir sobre as atitudes didático-pedagógicas e os desafios encontrados na construção de uma Escola para Todos.

O princípio fundamental da Educação Inclusiva, de acordo com a Declaração de Salamanca (1994), é de que todos os alunos possam aprender juntos, independentemente de qualquer dificuldade ou diferenças que eles apresentem (BRASIL/CORDE, 1994). De acordo com Omote (2008), a “[...] escola não é apenas para quem pode frequentá-la e tirar proveitos dessa experiência. Ela é para todos, é desnecessário dizê-lo” (p.25). Assim, a transformação do ensino, na materialização da escola inclusiva, exige uma nova postura tanto da gestão escolar, quanto dos professores na busca de novos caminhos pedagógicos.

Fundamenta-se, por conseguinte, o princípio da não segregação, reafirmado na Convenção da Guatemala (2001), promulgado no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, que ratifica os dispostos da “Convenção

Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”, quando alude que

[o] termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" 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 (Art. 1, § 2, alínea a).

A atenção sobre a diferença compõe o princípio da diversidade humana, o qual rompe com a ideologia da normalização e garante o respeito às características, aos interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem de cada aluno (BRASIL/CORDE, 1994). Por isso, a Educação Especial deve incorporar os princípios de pedagogia que beneficie todas as crianças, na Declaração de Salamanca, no item 4, quando retrata sobre a Estrutura da Educação Especial,

[...] assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. (BRASIL/CORDE, 1994).

As redes comuns de ensino, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, criando salas de aulas acolhedoras, em direção a uma sociedade inclusiva que respeite as diferenças e a diversidade humana. Os preceitos da acessibilidade carregam consigo a diversidade humana, e afirma a importância de ações que visem à eliminação de barreiras no

acesso de todos à educação. Tal consideração orienta o princípio da plena e efetiva participação de todos os alunos, no seu processo de aprendizagem.

Nesse cenário, o desafio do sistema educacional será

[...] não reproduzir no âmbito escolar o movimento tão premente em nossos tempos de homogeneização dos seres, de abafamento das singularidades e das diferenças. Resta hoje a cada escola construir, ao seu modo, sua resposta ao paradoxo de ser ao mesmo tempo igual para todos e única para cada um. (TIGRE; TEIXEIRA, 2005, p.182).

A Educação Inclusiva corresponde a um movimento social e político alinhado à superação de visões estritamente patológicas das necessidades educacionais especiais (NEE). Tal ação educativa começou a ganhar força desde as conferências organizadas pela ONU em prol do tema Deficiência. O ano de 1981 foi eleito como o Ano Internacional da Pessoa Deficiente e, a partir dele, a terminologia inclusão passou a ser debatida por diversos países, por meio da aprovação de Declarações internacionais, Leis, Decretos e Políticas Públicas.

No Brasil, a elaboração da Constituição de 1988 representou a luta de um povo por uma nova ordem institucional que permitisse a reflexão e a promoção da liberdade, igualdade de direitos, melhores condições de vida e de trabalho. Essa normativa se ampara na preocupação em defender os Direitos Humanos, visível nestas ponderações de Ulisses Guimarães, no preâmbulo da redação da primeira edição do texto normativo, “Diferentemente das sete constituições anteriores, esta começa com o homem. Gráficamente testemunha a primazia do homem, que foi escrita para o homem, que o homem é seu fim e sua esperança. É a constituição cidadã. O homem é o problema da sociedade brasileira: sem salário, analfabeto, sem saúde, sem casa, portanto sem cidadania”

A Carta Magna estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Cabe, pois, à sociedade promover e incentivar o ensino, visando ao “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação



para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205, 1988). Destaca ainda que, dentre os seus princípios, a educação, deve promover a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (inciso I do art. 206). Tal preceito está também previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), o qual assegura a toda criança e adolescente a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 53).

Observa-se que tanto a Constituição Federal, quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente já não admitem a exclusão na escola do aluno indisciplinado, de diferentes etnias, com dificuldades de aprendizado, com deficiências, portador do vírus HIV etc. Desse modo, apenas esses dispositivos legais bastariam para que ninguém negasse a qualquer pessoa com ou sem deficiência o acesso à sala de aula comum. No entanto, a acessibilidade às escolas e a não segregação pedagógica de crianças e de adolescentes ainda representam desafios para a nossa sociedade.

No ano de 1990, foi realizada na Tailândia a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, na qual o governo brasileiro assumiu o compromisso de construir um sistema educacional inclusivo. A partir desse evento, intensificaram-se em diversos países as discussões em torno do tema Inclusão e, no Brasil, não foi diferente (UNESCO, 1998).

Em 1994, na Espanha, foi organizado um movimento internacional que impulsionou o Brasil a modificar o seu sistema de ensino. Trata-se da Declaração de Salamanca, documento amplamente discutido e assinado por cerca de 90 países, que norteou diferentes ações, no âmbito da educação inclusiva. Esse novo sistema de ensino, ao reconhecer e valorizar a diversidade humana, foi reconhecido como meio mais eficaz no combate à discriminação social. Através desse documento, a terminologia Necessidades Educacionais Especiais passou a ser difundida (BRASIL/CORDE, 1994).

O Brasil formulou, nesse mesmo ano, a “Política Nacional de Educação Especial”, que condiciona o acesso às salas de aula do ensino comum daqueles alunos que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares programadas do ensino comum, no

mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p19). Nota-se que esse preceito legal foi construído com base em padrões educativos homogêneos, excludentes, não provocando a reformulação das práticas educacionais que valorizassem os diferentes níveis de aprendizado de cada aluno. Apesar de o Brasil ser signatário da Declaração de Salamanca, os princípios norteadores dessa época indicavam que alunos com deficiência deveriam frequentar a escola especial e classe especial, com pouca participação no ensino comum.

Em 1996, entrou em vigor, na legislação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394 de 24 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Pela primeira vez, numa lei nacional, a Educação Especial passa a ter um capítulo específico (Capítulo V). Brandão, ao fazer uma análise do artigos 58, 59 e 60 do capítulo mencionado, relata que, se o país cumprir integralmente as suas disposições, “[...] certamente será considerado uma referência mundial nesse assunto” (BRANDÃO, 2003, p.130).

Fundamentado nos pressupostos da Declaração de Salamanca, o Capítulo V da LDB estabelece a oferta da Educação Especial preferencialmente nas classes comuns das redes de ensino e ainda se refere à questão do currículo para os alunos com necessidades educacionais especiais. No artigo 59, há indicativos de que os sistemas de ensino devem promover à Educação Especial currículo, métodos, recursos específicos para atender a esse alunado; prevê a certificação da terminalidade específica àqueles alunos com deficiências múltiplas que não atingiram conteúdos curriculares mínimos exigidos para a conclusão do ensino fundamental; e ainda assegura a aceleração de estudos nos programas escolares para os alunos com altas habilidades/superdotação. Entretanto, sabe-se que a terminalidade específica é ainda um tema bastante polêmico no sistema educacional. Lima e Mendes (2011) ao relatarem um estudo sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual no sistema regular de ensino apontam contribuições importantes no que refere as normativas legais de aplicação da proposta de terminalidade específica. Deixam claro que o foco das políticas atuais, tanto em âmbito federal

quanto restritas ao Estado de Minas Gerais, evidencia uma escola mais preocupada em criar um instrumento legal, que permita deslocar a responsabilidade do ensino fundamental para outras modalidades de ensino, distanciando-se da responsabilidade da promoção da aprendizagem para todos os alunos, por exemplo, encaminhando tais alunos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), por conta disso evidenciam [...] “a necessidade de debates e reflexões aprofundados a respeito do modelo de escola que temos e a quem ele tem servido” (2011, p. 206).

Na continuidade da trajetória histórica das regulamentações, têm-se, três anos mais tarde, a aprovação o Decreto nº 3.298/99, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e, no âmbito educacional, orienta a atuação complementar da educação especial no ensino comum. Nessa perspectiva, os alunos com deficiências deveriam ser matriculados preferencialmente no ensino comum, e a Educação Especial deveria servir de suporte para o processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Nessa direção, o Conselho Nacional de Educação instituiu, na resolução CNE/CEB Nº 02, de 11/09/2001, o desafio da construção de sistemas educacionais inclusivos e, para isso, estabeleceu uma nova proposta para a democratização do ensino, uma vez que, no seu artigo 8, alínea III, garante

[f]lexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola. (BRASIL, 2001a, p.2).

Dessa forma, observa-se que as pessoas com necessidades educacionais especiais podem e devem, de acordo com a legislação, se beneficiar de um currículo regular com algumas adaptações que atendam às

suas condições físicas e ao seu ritmo de aprendizado. Do ponto de vista de Oliveira (2008b),

[...] as adequações curriculares são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional para favorecer a todos os alunos, possibilitando o acesso ao currículo, sua participação integral e o atendimento às necessidades educacionais especiais. (p.140).

Quanto à postura e preparação de educadores para a Escola Inclusiva, a Lei nº 10.172, de 09/01/2001, propõe que conteúdos acerca da Educação Especial sejam incluídos em variados cursos de graduação.

Em 2002, a Lei nº 10.436 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais e o ensino da Libras nos cursos de Fonoaudiologia e formação de professores, tanto em nível superior quanto médio (magistério). A portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002 aprovou as diretrizes e normas para o ensino e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino.

Ainda, em relação à formação dos professores da educação básica, a Resolução CNE/CP nº 1/2002<sup>1</sup> definiu que as instituições de nível superior devem prever, de acordo com a sua estrutura curricular, uma formação docente que contemple a diversidade e os conhecimentos sobre as especificidades de alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 2003, o MEC implementou o “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, com o intuito de apoiar a transformação do ensino em sistemas educacionais inclusivos e propagar ações formativas para gestores e educadores em exercício, a fim de viabilizar o acesso e a permanência de todos os alunos às escolas comuns.

Complementar a proposições educacionais, o Ministério Público Federal publica, em 2004, o referencial “O Acesso de Alunos com

---

<sup>1</sup> Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” (Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004), que analisa as legislações que referendam a Educação Inclusiva, propondo orientações normativas para a sua efetivação. Em sua apresentação, destaca a preocupação com “[...] considerações que traduzem os paradigmas atuais e defendem o acesso universal à escolaridade básica através da transformação da escola em um ambiente de convivência respeitosa, enriquecedora e livre de qualquer discriminação”.

Com tais medidas, as escolas comuns não podem negar ou cessar a matrícula de alunos com deficiência, sendo passíveis de autuação do Ministério Público, conforme a Lei 7.853/89, quando, no seu artigo 8º, considera que tal atitude

[c]onstitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa: I - recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta.

No movimento de reconhecer as diferenças num sistema educacional único, tem-se o Decreto n. 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que fixa a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia, além de indicar a presença de profissionais com domínio de Libras, em âmbito escolar, promovendo a prática educacional bilíngue para alunos usuários desse sistema linguístico.

Num cenário mais amplo, a própria Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), no reconhecimento à diversidade, promove a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelecendo que os Estados-partes, sendo o Brasil partidário, se comprometem a assegurar que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência

e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. (Art. 24).

No mesmo ano, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), aliada à Secretaria Especial dos Direitos Humanos e aos Ministérios da Educação e da Justiça, lança o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, a fim de contemplar, no currículo da Educação Básica, temáticas relativas aos alunos com deficiência, assim como desenvolver ações que possibilitem acesso e permanência desses alunos no ensino superior.

No ano seguinte, foi divulgado pelo MEC o “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas” (PDE, 2007), que visa a não restringir aspectos educacionais direcionados aos alunos com deficiência à Educação Especial. De acordo com esse documento, “[...] O PDE procura responder a esse anseio com várias ações. Educação significa respeitar as especificidades de indivíduos e comunidades, incluir e preservar as diferenças, realizando a diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato Educativo” (2007b, p.49).

O PDE foi normatizado pelo Decreto n 6.094/2007, que estabelece em suas diretrizes o compromisso de todos pela educação, a garantia ao acesso e à permanência nas escolas comuns e o atendimento qualificado às necessidades educacionais especiais dos alunos, de sorte a fortalecer seu ingresso na rede pública de ensino.

Preocupada em asseverar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no ensino comum, a Secretaria da Educação Especial (SEESP/MEC) organiza o documento, “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2007a), elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado

pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007<sup>2</sup>, que sinaliza, no interior do seu texto, ações que garantam: a) Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior e atendimento educacional especializado; b) Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; c) Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; d) Participação da família e da comunidade; e) Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e) Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Em setembro de 2008, surge o Decreto n 6.571, que, no seu artigo 3º, em seus incisos à oferta do atendimento educacional especializado, traz as seguintes atuações: implantação das salas de recursos multifuncionais; proposições de formação continuada aos professores, gestores e demais profissionais das escolas no panorama da educação inclusiva; adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. No segundo parágrafo, que se refere à distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, prevê livros didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais (Libras),

---

<sup>2</sup> Mais adiante neste texto será justificada a utilização da opção em se utilizar o documento de 2007 ao invés da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, constantemente tomada como referência para discutir questões relacionadas à escolarização da pessoa com deficiência. Nesse mesmo documento indica-se que a educação especial atenderá às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no atendimento educacional especializado. Prevê ainda que sua atuação pode ocorrer de maneira articulada com o ensino comum para o público mencionado como também para alunos que apresentem transtornos funcionais específicos, porém sem mencionar quais são esses transtornos.

laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitem o acesso ao currículo.

Nessa breve revisão das normativas que regem a educação brasileira, percebe-se a apresentação de Leis e Decretos que ajudam a acompanhar e refletir sobre avanços históricos e organizativos com vistas à Educação Inclusiva. Por ser a educação subsidiada por políticas governamentais, Santos (2000, p. 14) considera que política é “[...] a arte de pensar as mudanças e criar as condições para torná-las efetivas” – e na esfera da Educação não é diferente!

Dessa forma, o acesso à educação, em qualquer nível, é um direito humano inquestionável! Por conta disso, as pessoas com deficiência têm esse direito. Portanto, o desafio das instituições escolares e de seus profissionais é estabelecer ações para que os preceitos legais se tornem efetivos, no cotidiano escolar.

Entretanto, à luz das considerações de Mendes (2009), percebe-se que ainda há um descompasso no cenário brasileiro, no que se refere à organização dos sistemas de ensino de alunos com deficiência, pois, conforme sinalizado pela autora, mesmo após duas décadas da promulgação da Constituição Federal (1988), a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no Brasil, está disposta em três direções. A primeira é fundamentada no assistencialismo filantrópico e recebe custeio de instâncias diversas do poder público. Nessa leitura, entende-se que essa vertente responde, em grande medida, pela oferta da educação especial no contexto brasileiro. Retomando as ideias da autora, tem-se ainda “[...] um sistema educacional geral fragilizado que vem sendo incitado a abrir espaço para a educação escolar desta parcela da população”. E, como desfecho, ainda há que se considerar uma última direção, a falta de escolarização para o público mencionado, porque “[...] uma proporção considerável desta população permanece à margem de qualquer tipo de escola” (MENDES, 2009, p. 03 – 04).

Recuperando as reflexões de Aranha (2001), analisa-se que o processo de democratização da sociedade brasileira passa por uma lenta construção do respeito a essa parcela da população, que há anos tenta



conquistar uma locação social, a que, por lei, tem direito, já que a sociedade, ao lidar pessoas com deficiências, ainda pouco as valoriza, indicando um posicionamento que não leva em conta, na maioria das vezes, as potencialidades dessas pessoas.

Nessa perspectiva, é imperativo que os dispostos nas políticas apresentadas, os quais regulamentam a educação inclusiva, passem a se configurar como subsídios para mudanças reais na prática escolar no atendimento aos alunos da educação especial. Nessa orientação, repensar a prática pedagógica se faz premente!

### **3. A diversidade na escola**

#### *3.1 Discutindo as Necessidades Educacionais Especiais*

A universalização e a democratização do sistema de ensino, em nosso país, nascem do desejo da sociedade e governantes em garantir o ensino na e para a diversidade, incorporando o conceito de necessidades educacionais especiais. No entanto, quando alude à concepção de uma escola pluralista – Escola para Todos – é comum se deparar com a distância entre o que é publicado na legislação brasileira e o que se vivencia na sociedade.

Numa revisão dos marcos históricos da Educação Inclusiva, evidencia-se que o termo “necessidades educativas especiais” surge na década de 1960 e foi amplamente difundido através do relatório Warnock<sup>3</sup>, na Inglaterra, que objetivou a revisão dos conceitos e das práticas adotados na Educação Especial. Visava a uma nova concepção de caracterizar alunos com deficiência e/ou desajuste social, com o propósito de apresentar uma terminologia menos pejorativa, indicando mudanças no modo de conceber

---

<sup>3</sup>Relatório ou Informe Warnock, assim conhecido internacionalmente, é um documento publicado em 1978, fruto do trabalho coordenado por Mary Warnock, do Departamento de Educação e Ciência, da Inglaterra.

o processo de ensino e aprendizagem desse público, inclusive na concepção de currículo na organização das escolas e na formação dos professores. De acordo com o próprio documento, as necessidades educativas especiais são aquelas que requerem: a) meios especiais de acesso ao currículo; b) elaboração de currículos especiais ou adaptados; c) análise crítica sobre a estrutura social em que ocorre a educação.

González (2002), no cenário espanhol, pontua que atualmente se emprega, para se referir às crianças com problemas no desenvolvimento e aprendizagem, o conceito de “necessidades educativas especiais”, ao invés de crianças deficientes, incapacitadas, inadaptadas dentre outros nomes que eram usados para identificar essas crianças. Logo, a escola deve olhar para as necessidades educacionais especiais, entendendo que estas possam ser provisórias, portanto, passíveis de constante revisão, para a proposição de novos direcionamentos educacionais.

De acordo com Marchesi (2005, p. 17-19), tal relatório surge em função de mudanças ocorridas no campo da Educação Especial: a) uma nova concepção dos transtornos de desenvolvimento e da deficiência; b) uma perspectiva distinta dos processos de aprendizagem e das diferenças individuais; c) a revisão da avaliação psicométrica; d) a presença de um maior número de professores competentes; e) a extensão da educação obrigatória; e) o abandono escolar; f) a avaliação das escolas da educação especial; g) as experiências positivas da integração; h) a existência de uma corrente normalizadora no enfoque dos serviços sociais; i) os movimentos sociais a favor da igualdade.

Ainda, numa leitura do relatório de Warnock, o autor sublinha mudanças no trato pedagógico às pessoas com deficiência, de uma concepção categorial para a alusão mais ampla desta, indicando a adoção do termo “Necessidades educativas especiais”. Para ele, essa nova terminologia se ampara em quatro razões principais: delimitação de um conjunto de alunos; caracterização de conceito relativo; análise de problemas de aprendizagem na sala de aula; utilização de recursos diferenciados na escolarização.

Ao definir a primeira razão, o autor considera que alunos com deficiência ou com dificuldades acentuadas de aprendizagem, com problemas de linguagem, com conflitos emocionais, dificuldades na leitura e na escrita ou em outras matérias do conhecimento e os de absenteísmo escolar, podem manifestar necessidades educativas em graus variados, em momentos diferentes do desenvolvimento acadêmico. A segunda ressalta que a avaliação da aprendizagem deve ampliar o seu foco, deixando de se centralizar somente no desempenho individual dos alunos, abrangendo o funcionamento da escola, os recursos disponíveis, a flexibilidade do ensino, a metodologia utilizada e os próprios critérios de avaliação. A terceira implica a revisão conceitual de “Problemas de aprendizagem”, desfocando-o da deficiência (ou seja, que a dificuldade de aprendizagem é inerente ao sujeito) para a provisão de respostas educativas satisfatórias, entendendo que a dificuldade surge na aprendizagem escolar. Tal revisão não desconsidera que determinados alunos apresentam especificidades em seu desenvolvimento, em decorrência das deficiências. A última razão leva em conta a adoção de recursos educativos para suprir as necessidades dos alunos, como formas diversificadas de acesso ao currículo; preparação dos professores para a elaboração de adequações curriculares; eliminação de barreiras arquitetônicas, adaptação de edifícios, sistemas de comunicação diferenciados; além do oferecimento de apoios psicopedagógicos aos alunos e orientação aos seus familiares.

No contraponto, a escola, ao deixar de atender a essas considerações apontadas, mantém uma prática pedagógica homogênea, a partir da formulação de objetivos e conteúdos iguais para todos. Por conseguinte, o sistema de ensino será menos flexível e maiores serão as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Em geral, Bueno (2001) ao discorrer sobre o termo “necessidades educativas especiais”, no cenário educacional brasileiro, relata que foi substituído por “necessidades educacionais especiais (NEEs)” para se adequar aos princípios da educação Inclusiva. A substituição também se deu em função do primeiro referir-se a uma visão reducionista do ensino, enfatizando o seu caráter informativo e deixando de considerar aspectos

formativos do processo educacional, na apropriação dos conhecimentos historicamente construídos.

A redação normativa da lei de Diretrizes e Bases (LDBEN, 1996), na referência aos preceitos contidos na Declaração de Salamanca de 1994, que reforça o direito de toda criança à educação, assim como indicado na Declaração Universal dos Direitos Humanos - promulgada pela Organização das Nações Unidas – ONU em 1948 - que define alunos com necessidades educacionais especiais como crianças e jovens que têm necessidades diferenciadas, por conta de suas capacidades ou dificuldades de aprendizagem. A expressão NEE, empregada no documento, amplia o conceito quando engloba alunos que se encontram na condição de excluídos do processo educacional, deixando de delimitar o público no próprio Capítulo V, que trata da Educação Especial.

Com base na disseminação dessas referências, surgem outras normativas brasileiras, que também regulamentam o sistema educacional, as quais adotam o termo necessidades educacionais especiais, com destaque para o documento “Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares”, da Secretaria da Educação Especial (SEESP/MEC), publicado inicialmente em 1999. Tal documento foi considerado como um referencial inovador e norteador de propostas educacionais, por incentivar a prática da flexibilização curricular e, principalmente, por remodelar a atuação da educação especial nesse contexto da escola inclusiva. Assinala que as necessidades educacionais podem ser verificadas em diversos casos de dificuldades de aprendizagem, ocasionadas por condições individuais, socioculturais ou econômicas dos alunos, abrangendo: alunos em situação física, intelectual, emocional e sensorial diferente; alunos com deficiência ou superdotados; crianças de rua ou que trabalham; alunos vindos de locais distantes ou nômades; alunos de minoria linguística, étnica ou cultural; alunos de grupos desfavorecidos ou marginalizados.

Na alusão às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB nº 02/2001), a definição de alunos com necessidades educacionais especiais vai na mesma direção, indicando ser aqueles que apresentam grandes dificuldades de aprendizagem ou restrições

no desenvolvimento, que prejudiquem o acompanhamento das atividades curriculares. Tais necessidades estão associadas às causas orgânicas específicas, limitações, disfunções ou deficiências; dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada dos outros alunos, altas habilidades e/ou superdotação. Nessa normativa, também há redefinição da Educação Especial, concebida como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da Educação – do infantil ao superior.

As Diretrizes sinalizam que as necessidades educacionais especiais podem ser tanto temporárias como transitórias e apresentam como característica comum o fato de ser na escola ou no processo de ensino e aprendizagem que se originam, se explicitam ou se intensificam.

Preocupada em orientar os professores a identificar e atuar com as necessidades educacionais especiais, em 2003, a Secretaria da Educação Especial/MEC formulou um conjunto de instruções intitulado de “Saberes e práticas da inclusão”, destinado à organização de sistemas educacionais inclusivos e delineando procedimentos pedagógicos para alunos com deficiências e altas habilidades/superdotação.

Poker e Poker (2008), na análise crítica do uso desse termo, nos documentos brasileiros, asseveram que o mesmo não obteve êxito no seu objetivo, que era o de desviar o foco de atenção do aluno para o tipo de respostas educacionais fornecidas. Em outras palavras, ao deixar de focalizar os atributos ou condições pessoais do aluno, foi dada mais ênfase aos fatores externos, tidos como causas do fracasso escolar dos alunos, fatores estes que não podem ser modificados pela escola, tais como os sociais, familiares e econômicos, fazendo com que, dessa forma, a escola se eximisse da responsabilidade pela falta de êxito do aluno, no processo de ensino-aprendizagem.

De modo semelhante, Marchesi (2005), ao discutir o emprego dessa terminologia na realidade educacional espanhola, já evidenciava o perigo decorrente do uso do termo NEEs, visto que o considera excessivamente vago, pois remete aos vários problemas de aprendizagem, que podem ter como referência origens distintas: transtornos do desenvolvimento da criança, condições sociais ou familiares, a organização

escolar ou o próprio currículo adotado pela escola. Com isso, [...] “não fica claro para o sistema detectar quem são esses alunos e de que recursos necessitam” (2005, p. 21).

Entende-se ainda que o termo “necessidades educacionais especiais” obscurece as particularidades que as pessoas com deficiência têm, em relação aos demais, ao acessarem o currículo formal. Logo, percebe-se que esse conceito, embora tenha trazido inúmeros avanços e contribuições, passa por um momento de reformulações e necessita de definições mais precisas.

Recorda-se que o termo NEE não é sinônimo de deficiência, porém, alunos que se encontram nessa condição muito provavelmente irão apresentar alguma necessidade educacional especial, no processo educacional, ou seja, tais necessidades somente podem ser identificadas quando esse aluno partilhar de um currículo comum. Daí a importância de a escola ressignificar e direcionar as suas ações para que os alunos da educação especial possam progredir academicamente.

Destarte, se, por um lado, a adoção da expressão NEE desloca da concepção organicista, centrada no sujeito, incorporando a relação do aluno com o ambiente educacional, por outro, passa a ser alvo de crítica, por permanecer ampla e genérica, ao englobar alunos que se encontram no limite da exclusão do sistema educacional, porque, do modo que foi conceituada nos documentos mencionados, muito provavelmente grande parte dos alunos da rede pública apresentará NEE em alguma etapa do seu processo de escolarização. Tal circunstância representou um aumento expressivo de alunos “diagnosticados” com necessidades educacionais especiais, conforme pontuado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/MEC/SEESP, 2007, p. 14), fato que leva a definir o público da Educação Especial anunciado:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena

e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Embora, em 2008, ter sido publicada outra versão da ‘Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva’, em que se indicava acréscimo de público atendido pela Educação Especial - contemplando alunos que apresentavam transtornos funcionais, as normativas posteriores promulgadas pelo governo federal, que orientam as políticas direcionadas à Educação Especial, reiteram a definição do público-alvo assumida na Política de 2007<sup>4</sup>. Fato observado na Res. nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e asseverado no Decreto nº 6.571/2008 e posteriormente na Res. nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Este dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá

---

4 Disponível no site da SECADI/MEC, na seção de publicações, item Atendimento Educacional Especializado. Em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Entretanto, há que se mencionar que no mesmo sítio encontra-se outra versão deste mesmo documento, que é localizado quando se faz uma busca por termos: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=9737&catid=205](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9737&catid=205). A manutenção dos dois documentos demonstra uma definição do público-alvo da Educação Especial diferenciada.



outras providências, e estabelece no Art. 2 que, “[a] educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Em termos numéricos, com base no Censo Escolar do ano de 2010, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil possui 51,5 milhões de estudantes matriculados na Educação Básica, sendo que 43,9 milhões ou 85,4% estudam nas redes públicas e 7,5 milhões ou 14,6% em escolas particulares. Conforme o resultado divulgado pelo INEP, a educação especial se configurou, em 2010, com 702.603 matrículas, representando um aumento de 10% em relação ao Censo escolar do ano anterior. Desse total de matrículas, 218.271 correspondem a alunos matriculados em classe ou escolas especiais e 484.332 referem-se aos alunos incluídos nas classes de ensino comum (INEP, 2010).

Se, por um lado, os dados do Censo de 2010 demonstram a expansão de alunos da educação especial nas escolas comuns e a redução de matrículas nas classes e nas escolas especiais, que podem ser compreendidas como um avanço na superação das desigualdades na escola, por outro, parece haver um equívoco na interpretação de tais dados. Ao se fazer uma leitura crítica, percebe-se que ainda prevalece o modo vago, ao se referir aos alunos da Educação Especial que estão incluídos ou que ainda frequentam as escolas especiais, fato também constatado na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2007a). Neste documento, ao fazer alusão ao Censo Escolar de 2006, o texto se pauta por apresentar índices que comprovam um aumento expressivo de matrículas na educação inclusiva, mas sem definir claramente a quais alunos faz referência. O documento apenas sinaliza que são alunos com necessidades educacionais especiais, porém, pouco clarifica ou relata se são alunos com características semelhantes às do público da Educação Especial, definido no mesmo documento e apresentado anteriormente. Uma análise mais aprofundada permite supor que, ao fazer referência a alunos

com NEE, o texto se aproxima das definições anteriores enfocadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (1999; 2002) e nas Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (2001a), e não necessariamente no público da educação especial, demarcado na Política da Educação Especial na perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2007A). Observa-se claramente, portanto, uma contradição, pois, ao definir quem é o público da Educação Especial, deixa de utilizar a terminologia NEE e retoma uma nomenclatura categorial, expressando e delimitando as características de seu alunado, como sinalizado anteriormente.

Em sentido semelhante, Veltrone e Mendes (2011) complementam que, extrapolando para as questões de ordem econômica e numa alusão aos dados apresentados pela Política Nacional da Educação Especial (2007), pode-se inferir que, ao adotar e ampliar o uso da terminologia genérica *necessidades educacionais especiais* incorre-se no risco do aumento expressivo de alunos que se enquadram nesta demanda, que por definição anterior não faziam parte do público da Educação Especial, e, com isso, maior direcionamento orçamentário para o atendimento educacional dos alunos classificados como tal, porém, apresentam menor comprometimento acadêmico. Em contraponto, as autoras sinalizam que o prejuízo pode se estender aos alunos com deficiência, que na verdade necessitariam de apoio e/ou suporte educacionais específicos, porém que ainda se encontram fora das escolas.

Com isso, percebe-se o quanto as terminologias são amplas e carecem de revisão conceitual para definir quem poderá fazer uso de uma proposta educacional que contemple a flexibilização do ensino ou, ainda, a organização de ajustes curriculares. Entretanto, este texto adota e defende que atualmente a definição do público da educação especial, aludido na Política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2007), deve ser empregada quando se definem políticas protetivas na esfera educacional, como a garantia de matrícula para alunos com deficiência, a eliminação de barreiras de acesso ao currículo, com vistas ao emprego de recursos físicos e didático-pedagógicos adequados. Já a terminologia “necessidades educacionais especiais” é contextualizada, ou seja, deixa de localizar no

sujeito, uma vez que deve ser concebida como exigências ou respostas educacionais diferenciadas, as quais precisam ser providas para que determinados alunos se apropriem dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. E, nesse grupo, o alunado da educação especial possivelmente se encontrará.

#### **4. A teoria histórico-cultural e a relação com a educação**

A prática pedagógica que ainda predomina na Educação Básica tende para um ensino homogêneo, uniforme, que se destina a todos os alunos, sem considerar seus diferentes níveis e ritmos de aprendizado. Tal prática é subsidiada pela adoção de um currículo composto de um número excessivo de conteúdos, dificultando a incorporação de estratégias que respondam à diversidade. Desse modo, a rede comum de ensino carece de suportes que ofereçam ao aluno com deficiência não apenas a sua inserção nas classes comuns, mas a sua plena participação nas atividades escolares (OLIVEIRA, 2004).

Abenhaim (2005) alerta que a escola que temos hoje exclui até mesmo quem ela imagina incluir. Isso pode ser observado através do despreparo de professores e agentes educativos para promover o ensino que atenda às necessidades e à demanda de alunos da educação especial. Ainda, segundo esse autor, o argumento recorrente entre os professores é que ele não está capacitado para incluir essa população de alunos e que precisam de preparo teórico-operacional para tanto. Tal afirmativa se traduz numa separação dos alunos, na sala de aula, daqueles que são considerados perfeitos, eficientes, ou seja, normais, e dos alunos que apresentam deficiências – imperfeitos, portanto, anormais.

O tópico seguinte focalizará, brevemente, o aporte da psicologia histórico-cultural no que tange o resgate do conceito das funções

psicológicas superiores e sua implicação para o desenvolvimento da criança no contexto educacional. Assim, oferecer respostas educacionais às demandas especiais de alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas/habilidades e/ou superdotação, em sala de aula comum, implicará reconhecer que o fazer pedagógico modifica as relações do sujeito com o “outro” e com o mundo e, por consequência, promoverá o desenvolvimento e a emancipação humana. Copiando as palavras de Bernardes (2012, p. 77), tal proposição remete à compreensão de que as mediações pedagógicas podem auxiliar a definir a “[...] finalidade da educação, dos meios para se atingir tais fins e sob quais condições e circunstâncias torna-se possível a objetivação dos pressupostos pedagógicos no contexto escolar”. Em outros termos, deve ser concebida como atividade humana que, por natureza, tem o compromisso pedagógico de investigar a “[...] realidade educacional, os meios para transformação dessa realidade e suas finalidades que devem ser correspondentes aos objetivos da educação, definidas pela organização da sociedade”, um determinado contexto histórico-cultural do desenvolvimento humano (2012, p. 78).

Nessa perspectiva, acredita-se que a exposição do materialismo dialético para a objetivação da escola inclusiva e, conseqüentemente, para repensar a práxis na atividade pedagógica, elucidará caminhos diferenciados para a organização do currículo escolar. Tal premissa defenderá que o princípio da ampliação da compreensão dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento das funções psicológicas superiores oportuniza a todo e qualquer aluno a apropriação dos conhecimentos que circulam culturalmente, na escola.

### *4.1 Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores*

A psicologia histórico-cultural postula que o desenvolvimento do homem, enquanto espécie biológica, atinge seu ápice com o surgimento do

trabalho, demarcando o início da “história do homem”, ou seja, o seu processo de hominização. Leontiev afirma (1978, p. 279) que

[...] o homem, tornado sujeito do processo social de trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra.

Isso pressupõe uma nova lógica, porque, se anteriormente a biologia humana determinava o desenvolvimento humano, agora, apesar de constituir o sujeito, está condicionada às leis sócio-históricas do desenvolvimento da sociedade humana.

Os ideários desses pressupostos teóricos começam a ser difundidos no Brasil, a partir de 1970, veiculados em grande medida pelos pesquisadores da Psicologia Social, sendo na década seguinte um referencial para estudiosos tanto da Psicologia como de outras áreas afins, em especial, pelos da Educação, uma vez que as considerações tratadas pela Psicologia histórico-cultural relacionam-se diretamente ao processo educacional, concebido como premissa básica para o desenvolvimento humano.

Ao abordar o processo de constituição do homem, Leontiev (2005) considera que este se dá via apropriação de conhecimentos, enquanto, para os animais, o desenvolvimento ocorre pela adaptação do organismo ao ambiente.

Leontiev (2005) define o conceito de apropriação como um processo em que se transmite para o indivíduo as qualidades, capacidades e características tipicamente humanas, porém, está ancorado num aparato biológico – presente no nascimento – e que se desenvolve ao longo da existência, possibilitando o alcance da aprendizagem dos conhecimentos disponíveis no contexto sociocultural.

Molon (1999; 2000), ao realizar uma leitura da obra *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (1931, 1960, 1987), relata que Vigotski<sup>5</sup> estuda com propriedade a estrutura e a gênese das funções psicológicas superiores, definindo que estas estão inter-relacionadas às funções psicológicas inferiores, porém, genética, estrutural e funcionalmente diferentes. Segundo a autora, as funções psicológicas inferiores se caracterizam “[...] por serem imediatas, ou seja, reações diretas a uma determinada situação, porém matizadas afetivamente; são de origem natural e biológica, portanto, são controladas pelo meio físico e social, conseqüentemente, são inconscientes e involuntárias”. Complementa, salientando que [...] “representam o período pré-histórico das funções psicológicas superiores”. Faz um interessante contraponto, exemplificando que a infância – etapa primeira do desenvolvimento humano – é caracterizada em grande medida por esse tipo de funções, porém, iniciando a [...] história do desenvolvimento cultural (2000, p.7)” e, em decorrência, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Já as funções psicológicas superiores, de acordo com Molon, “[...] são operações psicológicas qualitativamente novas e mais elevadas, como, por exemplo: linguagem, memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, pensamento verbal, afetividade, etc.” e se originam do processo natural e espontâneo das funções psicológicas inferiores, pois têm características específicas e são qualitativamente diferentes, visto que são mediadas, quer dizer, se dão de modo indireto. Na sequência, a autora esclarece: “Na dinâmica das funções psicológicas superiores não há predomínio exclusivo de uma função, todas estão inter-relacionadas, no entanto, em determinados momentos, uma função emerge mais fortemente”. Em outros termos, as funções psicológicas superiores têm sua origem nas relações entre os homens, num dado contexto nas experiências sociais, isto é, são de natureza histórica e sua existência está

---

<sup>5</sup> Há uma variedade sob a forma de notação do nome do autor. Entretanto, este texto segue a mesma grafia utilizada em obras mais recentes, adotando Vigotski.

atrelada à condição humana, não existindo por si só, porque “[...] necessitam da presença de um signo mediador, sendo a linguagem o signo principal” (2000, p. 7).

É no processo interacional, por conseguinte, que se dá o progresso na construção e no desenvolvimento da subjetividade humana, a partir da exposição das manifestações individuais do sujeito no meio social, e da internalização dos conhecimentos produzidos pela coletividade, favorecendo a incorporação e o aparecimento de novas habilidades, ou seja, esse processo faz com que as experiências vivenciadas e apreendidas se convertam em funções cognitivas superiores (VIGOTSKI, 2001). Entende-se então que o desenvolvimento psicológico caminha do social para o individual ou, em outras palavras, as funções psicológicas superiores existem concretamente na forma de atividade intersíquica, nas relações sociais (entre as pessoas), antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica (em nível interno, individual).

O processo de internalização da atividade social ocorre pela transformação dos conhecimentos produzidos historicamente em funções psicológicas superiores, especificamente humanas. Assim, o conjunto de conhecimentos está posto num primeiro momento no nível social, distante do indivíduo: somente pela mediação com outros sujeitos mais experientes é que se entra em contato com o universo de conhecimentos já disponíveis nessa realidade. Essa realidade se denomina de espaço intersíquico, contudo, apesar de sua existência, tais conhecimentos ainda não foram internalizados pelo sujeito, o que ocorre numa etapa posterior, pelo intermédio da apropriação desses conhecimentos sociais. Com isso, forma-se o espaço intrapsíquico, quer dizer, esses conhecimentos passam a se constituir próprios do sujeito, na esfera individual, influenciados pela sua história de vida. Nesse caso o conhecimento passa a ser único, podendo ser disponibilizado novamente no contexto social. Esse processo é dinâmico, flexível e contínuo, e aponta para a produção de novos saberes, com base em leituras e análises individuais (GÓES, 1991).

Retornando aos preceitos de Vigotski (2009) que defende que o homem não aprende sozinho e que a aprendizagem se dá através da



mediação do outro, este trabalho destaca a linguagem, enquanto função psicológica superior que possibilita a apropriação do conhecimento, permitindo a interação entre os seres e a apreensão dos conhecimentos historicamente produzidos. Tal destaque se faz por se entender que a linguagem tem função primordial no desenvolvimento humano, pois, por meio dela, é que se constrói o processo de ensino e aprendizagem de apropriação dos conhecimentos. Para o autor (2009), a linguagem adquire uma função de significação, no desenvolvimento cognitivo, reorganizando os processos que nele estão em andamento, na medida em que sistematiza a experiência direta dos sujeitos. Ao afirmar que as funções psicológicas superiores aparecem, inicialmente, no plano intersíquico para depois surgirem no plano intrapsíquico, Vigotski ressalta o papel da linguagem no desenvolvimento humano. Inicialmente, o autor estabelece que as trocas interativas se dão fundamentalmente no plano verbal, entre aquele que ensina e aquele que aprende. Isso significa que a linguagem possui, além da função comunicativa, a função de constituir o pensamento.

### *4.2 Atividade pedagógica: unidade dialética entre o ensino e a aprendizagem*

Os autores soviéticos, principais representantes da teoria histórico-cultural (Vigotski, Leontiev e Luria), desde o século XX, tecem críticas severas à visão de ensino simplificada para os alunos com deficiência, adotada pelas instituições escolares, pois eram contrários a ideia de que os alunos com deficiência fossem classificados como inferiores ou incapazes e, em função disso, seriam desnecessárias propostas de ensino que procurassem desenvolver formas mais elevadas de pensamento, ou seja, funções psicológicas superiores, como o raciocínio lógico-matemático, dedutivo, hipotético, entre outros. Tal pressuposto, segundo os autores, decorria do descrédito da evolução acadêmica desses

alunos, uma vez que eram diagnosticados como indivíduos com grandes prejuízos na aprendizagem.

Muitas mudanças ocorreram na prática pedagógica para as pessoas com deficiência. Porém, o que se observa no seu processo de escolarização é que os métodos e procedimentos diferenciados se restringem à promoção de funções psicológicas superiores mais elementares, pouco ainda se investindo em formas de pensamento superior, sobretudo com alunos que apresentam prejuízo intelectual. Tal premissa pode estar ainda fortemente marcada pela concepção de que déficit cognitivo é impeditivo para que se desenvolvam as funções psicológicas superiores.

Com base na adoção desse ideário, as propostas educacionais, por vezes, costumam enfatizar a socialização do aluno com deficiência intelectual no ambiente escolar comum e, em grande medida, limitam a ação pedagógica à utilização de estratégias de ensino muito semelhantes ao pré-escolar, com destaque do uso de recursos concretos, já que se entende erroneamente que, por conta da dificuldade cognitiva, a criança apresenta um padrão infantilizado. Como decorrência dessa visão, o planejamento de ensino, ou até mesmo a organização curricular para esses alunos, pouco se constitui de atividades voltadas para o desenvolvimento do pensamento abstrato, entre outras, deixando com isso de promovê-las.

Destarte, a escola que se diz inclusiva deve buscar formas de ajustar e adequar seu currículo, aventando propostas educacionais que não se embasem nas dificuldades acadêmicas dos alunos. Ao contrário, conforme Vigotski (1997) no seu estudo acerca da defectologia, pontua que o ensino deve estar pautado em ações educacionais que exijam formas elevadas de pensamento, porque, caso contrário, alunos com deficiência intelectual não conseguirão atingir nenhuma forma avançada de pensamento abstrato.

Vigotski (2009), ao discutir a formação social dos processos psicológicos superiores, desenvolve uma argumentação bastante rica sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e também sobre a forma

pela qual a interação social pode ser abordada, quando no início da escolarização.

Na sua interpretação, “[...] aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VIGOTSKI, 1994, p. 110). É por intermédio dessa inter-relação que ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas especificamente humanas. Ou seja, o percurso de desenvolvimento do ser humano é, em parte, definido pelos processos de maturação do organismo individual pertencente à espécie humana; porém, somente o aprendizado possibilitará o despertar dos processos internos de desenvolvimento, através do contato do indivíduo com o seu ambiente cultural.

Vigotski (1994) chama a atenção para o fato de que, para compreender adequadamente o desenvolvimento de uma pessoa, deve-se considerar não apenas o seu nível de desenvolvimento real, mas também a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de outras pessoas. Ele define, a partir da análise desses dois níveis, o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal”<sup>6</sup>, que pode ser entendido como o espaço onde efetivamente ocorre a aprendizagem; nas palavras do autor, corresponde

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes. (p. 112).

Em termos de atuação pedagógica, essa postulação vigotskiana traz consigo a ideia de que o professor tem o papel explícito de intervir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que

---

<sup>6</sup> Tal conceito também tem sido referenciado como zona de desenvolvimento próximo ou zona de desenvolvimento eminente. Para um melhor detalhamento, consultar Prestes (2012).

não aconteceriam espontaneamente. Na leitura de Vigotski, percebe-se que o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Ao assumir as implicações dessa concepção teórica, admite-se que o ensino impulsiona o desenvolvimento, passando a escola, portanto, a ter um papel essencial na construção do ser psicológico adulto e dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas, determinando formas mais avançadas de conhecimento, do que de indivíduos que não frequentam a escola. A importância da atuação de outras pessoas, no desenvolvimento do indivíduo, torna-se bastante evidente, uma vez que o aprendizado é o resultado desejável das interações sociais.

Tal posicionamento indica a reciprocidade entre a aprendizagem e o desenvolvimento, pois, para aprender algo, o sujeito parte do nível de desenvolvimento real em que se encontra, isto é, dos conhecimentos já consolidados ou efetivados. Esse movimento não acontece espontaneamente no sujeito, mas sim com base em ações incisivas de outrem, que já possuam esse conhecimento. Em linhas bem gerais, o sujeito, diante de uma nova aprendizagem de maior complexidade, acaba por desenvolver funções psicológicas que possibilitam realizar tarefas de modo autônomo, condições que até então só poderiam ser efetuadas com auxílio de outros mais capazes.

Num paralelo, a função do educador no processo de ensino e aprendizagem, conforme Mello (2004), é de garantir o desenvolvimento das aptidões humanas no aluno. Para isso, é necessário favorecer a apropriação dos bens culturais pelo intermédio de conteúdos e métodos específicos, ou seja, reafirmando a necessidade da intencionalidade do ensino e a posição contrária à espontaneidade da aprendizagem de conteúdos mais complexos (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988).

Ao tratar de processo educacional, Mello (2004) resgata parte do conceito de atividade de Leontiev (1978), afirmando que esta não pode ser concebida como qualquer ação realizada pelo sujeito, mas somente aquela que atribui sentido. Complementarmente, a autora indica que

[...] toda tarefa que a pessoa faz tem sempre um objetivo e um motivo. O objetivo é aquilo que deve ser alcançado no final da tarefa – seu resultado –, que já previsto como uma ideia antes do início da ação. O motivo é a necessidade que leva a pessoa agir. O sentido é dado pela relação entre o motivo e o objetivo – ou resultado – previsto para tarefa. (p. 147).

Para Leontiev (1978, p. 267), o processo educativo permite a transmissão da herança cultural, quer dizer, o conhecimento produzido e acumulado por gerações anteriores, dando a continuidade do processo histórico e, conseqüentemente, a evolução da humanidade. Nas palavras do autor: “O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação”.

No que se refere aos conceitos científicos, Vigotski (2009) afirma ainda que o seu desenvolvimento é uma das questões práticas de imensa importância – talvez até a tarefa primordial – da educação escolar. O desenvolvimento dos conceitos científicos ocorre no interior do processo educacional, e “[...] transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto” (VIGOTSKI, 2009, p. 244). É importante frisar que esse amadurecimento não deve ser compreendido como um processo natural, em que os aspectos biológicos são preponderantes sobre as condições materiais de vida e educação.

Na perspectiva vigotskiana, o ensino escolar desempenha um papel importante na formação dos conceitos de um modo geral e dos científicos, em particular. A escola propicia às crianças um conhecimento sistemático sobre aspectos que não estão associados ao seu campo de visão ou vivência direta (como no caso dos conceitos espontâneos). Possibilita

que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade (MOLON, 1999).

O desenvolvimento dos conceitos científicos se dá, portanto, na medida em que eles entram na zona de desenvolvimento próximo em relação aos conceitos espontâneos. Estes consistem no ponto de partida para a formação de uma nova forma de atividade intelectual, superior e mais complexa. Por conseguinte, o desenvolvimento do psiquismo infantil (memória e atenção voluntárias, pensamento abstrato...) depende de um ensino que parta daquilo que a criança já sabe, utilizando esse embasamento para a gradativa formação dos conceitos científicos, o que se ampara num ensino contrário à mera reprodução e repetição dos conceitos espontâneos, que já são de domínio da criança.

A sala de aula representa o *local* em que se confrontam aspectos sócio-histórico-culturais diferenciados sobre uma determinada realidade, e esse *espaço* atua como *campo* para o desenvolvimento do processo da manifestação e construção dos conhecimentos, tendo o professor como o “foco” central da preocupação que o processo ensino/aprendizagem se efetive, ou seja, a ocorrência dessa efetivação estará fundamentalmente garantida, se o professor atuar como articulador de um universo que ele já domine, quer dizer, é necessário que se avance na ciência, todavia, para isso se necessita entendê-la com propriedade. E isso é função do professor, que deve ensinar pesquisando, analisando a sua própria atividade, a sua prática pedagógica (LEITE, 2008).

Ao realizar uma análise das obras de Vigotski (1995; 2001; 2009), pode-se inferir que a adoção desse referencial teórico para problematizar o processo de aprendizagem de alunos com deficiência, no contexto da escola inclusiva, deve fomentar ações educativas capazes de garantir que todos os alunos possam superar a aprendizagem de conceitos espontâneos e fomentar situações de ensino as quais auxiliem na apropriação de conhecimentos que envolvam, neste caso, mais do que simples repetição ou descrição de fenômenos, a adoção de relações epistemológicas e correlações com o universo de conceitos adjacentes, enfatizando o ensino de conceitos científicos, como sinalizado

anteriormente. Uma das possibilidades de materialização de tal proposição pode se configurar na oferta de atividades intencionais e colaborativas em classe, em que se valorize a participação dos alunos em pares, ou seja, que compartilhem de situações de aprendizagem de forma conjunta, em que um auxilie o outro, com vistas ao mesmo objetivo; em consequência, o aprendizado se dará de modo mais eficaz, pois, para Vigotski, a aprendizagem não é um processo individual, mas social. Complementar ao posicionamento, Oliveira (2008a) ressalta que o ensino para alunos com deficiência intelectual deve pautar-se no processo educacional e não nas condições biológicas, acarretando a adoção de propostas pedagógicas intencionais, flexíveis e pontuais que favoreçam a apropriação de conhecimentos.

Duarte (1993), ao abordar o conceito de apropriação, refere que a ação de se apropriar não indica somente o se apoderar de algo: ao invés disso, entende-se que a apropriação social se dá através de ações particulares do homem no seu contexto, contribuindo para a contínua e incessante formação da história sociocultural, mudando-a de modo importante, a partir de pequenas e quase imperceptíveis participações, porém significativas no seu conjunto. E, para alunos com deficiência, isso não é diferente!

Para ilustrar tal proposição no que tange ao ensino de conceitos numéricos para alunos com deficiência intelectual, Leontiev (2005) relata que sua apropriação pela criança se dá de maneira processual, num primeiro momento, precisando identificar o número e sua representatividade, quantificando-o com o apoio da linguagem, porque ela aprende a dar nome ao número e a sua representação, na interação com o outro. Em etapa posterior, ao se apropriar de tais conceitos, consegue verbalizar o aprendido e, em seguida, representá-lo mentalmente, sequenciando ou quantificando os conceitos, sem a necessidade do apoio externo, apenas pelo uso da capacidade de associação, tornando o processo autônomo, porém passível de readequações, com a adoção de novas hipóteses. Reitera-se que essa organização se dá ativamente, num

movimento do externo – com o auxílio do outro – e, após, internamente, processada mentalmente, apoiada no discurso verbal.

Com base nas considerações traçadas sobre o papel da escola, no desenvolvimento humano, pensar, refletir e propor estratégias que garantam o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos, em especial daqueles com deficiência na escola comum, exigirá reflexões teórico-operacionais sobre o que é o ensino, qual é a função do professor na sala de aula, qual a importância dos conteúdos curriculares para a formação de sujeitos capazes de participar em diferentes contextos sociais – na família, escola e sociedade.

Em função da complexidade que envolve as reflexões acerca do processo de educacional de alunos com deficiência e, principalmente, por considerar as especificidades educativas na organização de respostas pedagógicas ao público enfatizado, entende-se então ser necessário romper com a compreensão equivocada do uso termo NEE como sinônimo de deficiência. A superação dessa condição implica no redirecionamento da atuação educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

A partir desse entendimento e na ótica do referencial teórico adotado, é possível se pensar em uma escola que, ao assumir a importância da linguagem para os processos educacionais e, conseqüentemente, a sua função e de seus professores, seja adequada para todos os alunos - da educação especial ou não. A exceção se dá para os alunos surdos ao considerar que a diferença está na língua e, em decorrência disso, a escola deverá propor novas práticas educacionais que tenham como ponto de partida à língua de sinais, esta compreendida como ferramenta principal no processo de constituição do sujeito.

*4.3 Um olhar sobre a diferença: ponto de partida para pensar a escolarização de alunos surdos*



A história da educação da pessoa surda tem sido marcada por questões polêmicas, por vezes decorrentes da oposição entre abordagens de ensino, as quais enfatizam os aspectos clínicos da reabilitação da linguagem oral sobre os educacionais, para orientar o desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem dos surdos na escola.

Martins (2011), ao problematizar os métodos de exposição da linguagem, na educação dos surdos, salienta que, por muitos anos, as pesquisas em educação basearam-se em metodologias para discutir e compreender os fenômenos educacionais, influenciados, em grande medida, pela teoria da psicologia positivista no entendimento da linguagem no desenvolvimento humano. Em meados dos anos de 1960-1970, as pesquisas relacionavam o fracasso ao desenvolvimento cognitivo, quer dizer, o suposto atraso intelectual dos surdos como decorrente da ausência da linguagem oral. Essa visão sobre alunos surdos e a linguagem norteou por muito tempo o trabalho pedagógico apresentado em sala de aula, priorizando a aquisição da língua majoritária – o português, na modalidade oral – como pré-requisito para aprendizagem da escrita e, conseqüentemente, para a leitura. Nessa perspectiva, professores centralizavam esforços para promover o desenvolvimento linguístico dos surdos, a fim de que fossem capazes de apropriar-se dos conceitos científicos produzidos historicamente e transmitidos pela escola.

Somente uma década mais tarde, conforme explicita Góes (1999, p. 26), foi possível identificar outra forma de interpretar o atraso de desenvolvimento do surdo como decorrência da sua pobreza de experiências de trocas comunicativas, por conta da limitação da linguagem:

[T]ratava-se de uma linha de estudo baseada no pressuposto de que a linguagem tem uma posição subordinada em relação ao pensamento, de que este se constrói, em grande medida, independente daquela. Pesquisas implementadas em torno da questão usavam, com frequência, provas piagetianas como recurso principal da situação de estudo. O propósito era verificar se crianças e adolescentes que

não dominavam a linguagem oral mostrariam, apesar disso, avanços nos estágios de desenvolvimento.

Embora, para a autora, a concepção piagetiana atribuisse à linguagem uma posição subordinada em relação ao pensamento, tais estudos não deixaram de contribuir para amenizar o estigma de “deficiente” em relação aos surdos, considerando-os capazes de se desenvolverem cognitivamente. Entretanto, alerta que o esforço empreendido por essas pesquisas, para desfocar a função linguagem em relação ao pensamento, trouxe outras consequências para pensar a educação dos surdos, como

[...] o risco do esvaziamento da discussão sobre a redução conceitual que se faz da linguagem – tomada apenas na sua função comunicativa -, e o risco de limitar a busca de conhecimentos sobre a constituição social de problemas constatados em casos de surdez ou sobre as circunstâncias favoráveis ao aprimoramento dos processos cognitivos dos surdos. (GÓES, 1999, p. 27).

Para Skliar (1998), as formas relatadas de conceber a linguagem reforçam o desenvolvimento de políticas ouvintistas<sup>7</sup> na educação de surdos, que concebem a surdez como deficiência, organizam estratégias para garantir a superação do atraso no desenvolvimento intelectual subordinado ao linguístico. Na visão do autor, tais modelos apenas reproduzem propostas curriculares com baixas expectativas pedagógicas

---

<sup>7</sup> Skliar (1998, p. 15) define o ouvintismo como um conjunto de representações dos ouvintes pelo qual o surdo vem sendo olhado e narrado como se fosse ouvinte, não o sendo. Parafrazeando Wrilley (1995 apud SKLIAR, 1998 p. 16), a surdez nessa perspectiva, apenas reitera as percepções do ser deficiente, do não ouvinte, legitimando as práticas terapêuticas e educacionais. Em outros termos, afirma que a ênfase do olhar clínico e terapêutico, historicamente, transformou a educação dos surdos em territórios hospitalares. Tal medida em grande parte é responsável, para o autor, pelo holocausto linguístico, cognitivo e cultural que vivem os surdos, atualmente.

direcionadas aos surdos. Em complemento, Silva e Baraúna (2007) postulam que tal prática poderá ser superada, quando

[...] garantir aos profissionais que atuam nestas escolas uma formação adequada para que realizem um trabalho capaz de promover a aprendizagem de todos, inclusive daqueles que se encontram em condição de deficiência [...]”. Logo não se trata de recebê-los nem incorporar o discurso paternalista e superprotetor, para o qual apenas o fato de se garantir a oportunidade de convivência, já representa uma grande evolução. Não se trata de construir uma sociedade melhor a partir do sofrimento e da exclusão revelada de um grupo. É preciso que os profissionais tenham consciência deste fato. As relações é construída a partir do conhecimento sobre a deficiência e suas implicações na vida da pessoa, do reconhecimento da condição do outro, do respeito da oportunidade de aprendizagem e do desenvolvimento que são oferecidas às novas gerações. (2007, p. 65).

Embasado na visão socioantropológica da surdez, este texto tomará a materialização da escola inclusiva como uma meta a ser alcançada. No caso de alunos surdos, em particular, essa constatação envolverá a revisão da lógica da exclusão pautada na homogeneização do ensino, que deixa de contemplar a diferença. Mesmo reconhecendo os avanços na política educacional, muito há que se fazer para garantir o desenvolvimento acadêmico dos surdos na escola comum. Refletir, então, sobre os modos em que a surdez vem sendo referenciada, neste espaço, torna-se imperativo quando se objetiva a eliminação de barreiras no acesso aos conteúdos curriculares aos surdos.

Se, por um lado, tomar a surdez afastada da sua interpretação como uma condição ou um atributo a um ouvido deficitário e/ou de deficiência – definida como insuficiência e/ou incapacidade para aprender por outras vias sensoriais, que não o da audição (SKLIAR, 1998) – representa um desafio aos que circulam pelo espaço escolar; por outro,

reconhecê-la como diferença implica a luta pela consolidação da escola inclusiva. Bosco e Martins (2012) complementam, enfatizando que o reconhecimento do direito do surdo receber instrução escolar na sua primeira língua – Língua de sinais (L1), tendo a Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua (L2), deve estar articulado em proposições políticas, linguísticas e educacionais que valorizem a constituição de identidade bilíngue (BOSCO; MARTINS, 2012).

Contrário à visão da surdez marcada pelo déficit, pela ausência da audição e/ou, ainda, pela imposição da linguagem oral como única forma de desenvolvimento educacional, este texto tomará a surdez como diferença – que, por definição e essência, constitui as suas representações em matizes de significações linguísticas, políticas e culturais (SKLIAR, 1998, p. 19)<sup>8</sup>. Conquistar então uma educação bilíngue e bicultural implicará aos que respondem pela escola inclusiva o abandono da perspectiva clínica sobre a surdez na educação dos surdos, reconhecendo-a como uma diferença linguística, ideológica e cultural. Parafraseando Skliar (1998, p.8), pode-se assumir que o processo de transformação da escola não residirá no “[...] quanto os projetos pedagógicos se distanciam do modelo clínico, mas no quanto realmente se aproximam de um olhar antropológico e cultural da surdez”. Assim, a natureza da surdez passa a ser caracterizada como a

---

<sup>8</sup> Embora o termo *cultura surda* seja utilizado com cautela, na área da surdez, concorda-se com a posição de Skliar, na medida em que discutirá essa terminologia amparada na existência de uma comunidade de surdos, localizada no tempo e no espaço, que se organiza a partir de traços culturais específicos, “[...] comuns à rejeição à ideia de cultura universal e monolítica” (1998, p. 14). A partir de uma leitura multicultural - em que cada cultura possui sua própria lógica e historicidade, em seus próprios processos de produções -, cabe discutir como um grupo linguístico minoritário, se identifica, se organiza e se apropria dos conhecimentos de mundo, mediados pela Libras. Nesse contexto, a língua de sinais é concebida como um signo ideológico que se constitui nas relações sociais, produzidas histórica e socialmente pelos surdos. A educação dos alunos surdos deve ser analisada dentro de contextos discursivos mais apropriados à situação política, cultural e pedagógica de como os surdos se constituem linguisticamente. Para conhecer um pouco mais sobre o conceito enfatizado, sugere-se a leitura da obra do autor.

essência do trabalho pedagógico e, em função disso, compreende que os processos educativos são eminentemente políticos e ideológicos, os quais devem sustentar a organização do currículo escolar.

Entretanto, é relevante ter em vista que ainda são inúmeros os entraves na organização de um projeto político e pedagógico que reconheça, na sua proposição, as diferenças humanas no ambiente de ensino, dentre os quais cumpre destacar: o “[...] reconhecimento do fracasso educacional e das representações sobre a surdez e dos surdos; a situação linguística da comunidade educacional; a participação da comunidade surda nas decisões pedagógicas; a ideologia e arquitetura pedagógica; a continuidade do projeto educacional [...]”, entre outros (SKLIAR, 1998, p. 14).

Superar tais condições significará, para os profissionais que atuam nessa perspectiva, reconhecer que a surdez não inferioriza o sujeito, mas dá pistas singulares sobre os modos como eles se apropriam da cultura humana e, em certa medida, apreendem o mundo pelas experiências visuais mediadas pela Libras. Em outras palavras,

[...] não se trata então, de dizer que os surdos padecem dos mesmos problemas que todos os demais grupos minoritários, *obscuros, colonizados, subalternos e dominados*. Mas trata-se de produzir uma política de significações que gera outro mecanismo de participação dos próprios surdos no processo de transformação pedagógica. (SKLIAR, 1998, p. 14).

Concorda-se, por conseguinte, com os estudos de Kozlowski (2000, p.84), para quem a “[...] proposta bilíngue não privilegia uma língua, mas quer dar direitos e condições ao indivíduo surdo de poder utilizar duas línguas; portanto, não se trata de negação, mas de respeito [...]”. Tal posicionamento, reiterado pelos pressupostos socioantropológicos da surdez e da psicologia histórico-cultural, passa a ser ponto principal e de destaque, ao longo deste texto.

#### *4.4 Contextos educacionais bilíngues: experiências possíveis*

A partir das considerações da filosofia educacional bilíngue e da visão socioantropológica da surdez descritas, alguns pesquisadores brasileiros (GOÉS, 1999; GESUELI, 2004; LODI, 1996, 2004, 2006; LODI; HARRISON; CAMPOS, 2002; TRENCH; BALIEIRO, 2006; GARINELLO, 2006; SANTANA, 2007; LODI; LACERDA, 2009; LACERDA, 2009; MARTINS; GIROTO, 2008, 2010; GUARINELLO; CLAUDIO; FESTA; CARVALHO, 2012, BOSCO; MARTINS, 2012) passam a privilegiar o debate em torno da língua de sinais, como uma língua capaz de proporcionar ao surdo os significados compartilhados e universalizados socialmente também em espaços educacionais inclusivos. No entanto, propor a organização da educação dos surdos, em contextos educacionais bilíngues, não é uma tarefa fácil!

Ao fazer alusão aos modos de organização do trabalho educacional para surdos, na escola inclusiva, é elucidativo tomar contato com o projeto dos educadores da APAE de Contagem, Minas Gerais, disseminado pela Secretaria de Formação Continuada de Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e Ministério da Educação (MEC), cujo conteúdo representa – na visão dos seus proponentes –, uma proposta educacional bilíngue (BRASIL, 2007a). A organização desse material objetivou reorientar o atendimento educacional especializado (AEE)<sup>9</sup> para

---

<sup>9</sup> Conforme previsto na Resolução 04/2009, em seu Art. 5º, o Atendimento Educacional Especializado deve ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. Pode o mesmo ser ofertado em ambiente hospitalar ou domiciliar, pelo respectivo sistema de ensino, de forma complementar ou suplementar para o público da Educação Especial.

## FUNDAMENTOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

alunos surdos, em sala de recursos multifuncionais, devendo ocorrer no contraturno do período da matrícula na sala de aula comum, nas escolas brasileiras, desde 2007, considerando a organização da prática pedagógica especializada, em três momentos diferentes (BRASIL, 2007B p. 25):

1º Momento- *para o ensino em Libras (L1)*: Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias, e destina-se aos alunos com surdez;

2º. Momento *para o ensino de Libras (L1)*: Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio;

3º Momento *para o ensino de Português (L2)*: Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa.

Esta proposta, ofertada como alternativa na organização dos serviços educacionais especializados destinados aos alunos, parece desconsiderar aspectos importantes da filosofia educacional bilíngue. Ao centralizar a descrição do fazer pedagógico do professor especialista em sala de recursos multifuncionais para alunos com surdez, não atenta para a

articulação do “Atendimento Educacional Especializado” com a prática pedagógica direcionada aos mesmos, em sala de aula comum. Ao partir de tal entendimento, a proposta reafirma a dicotomia existente entre ensino especializado e comum, reforçando o modelo de educação paralela, já esvaziado de sentidos, nos dias de hoje.

A análise da referida proposta permite ainda apontar a ausência de políticas públicas contundentes e pontuais, que orientem a função dos professores, especializados ou não, no sistema comum de ensino. De modo geral, a ausência de proposições administrativas, curriculares e pedagógicas que valorizem o trabalho coletivo na escola, atribui a seus profissionais o impossível, ou seja, propor soluções mágicas que atendam às necessidades educacionais especiais apresentadas pelos alunos surdos, nesses espaços.

Em consequência, interessa refletir como a escola tem-se organizado para responder aos questionamentos: de que modo os surdos se constituirão como sujeitos bilíngues, em uma escola predominantemente de ouvintes? De que maneira o sistema educacional garantirá a contratação de professores fluentes em Libras, professores bilíngues (português/Libras) e intérpretes atuando em parceria, com os profissionais da escola comum? Como propor e consolidar um projeto pedagógico que considere às especificidades linguísticas, ideológicas e culturais dos surdos em contextos educacionais bilíngues?

Face à ausência de políticas mais diretivas para a consolidação da educação bilíngue aos surdos, prover ações educativas que contribuam para a superação de um ensino ineficiente a esta parcela a do alunado presente na escola comum, se faz necessário! Dentre outras afirmativas, tais respostas exigirão dos profissionais envolvidos, a revisão do ‘lugar’ que a Libras e a Língua Portuguesa ocuparão no processo de apropriação dos conteúdos curriculares e, por conseguinte, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, possibilitando aos surdos atingirem graus mais elevados de conhecimento na escola.

Assim, a partir dessas premissas e com base nos pressupostos da filosofia educacional bilíngue, um novo grupo de pesquisadores brasileiros tem-se debruçado em descrever e compartilhar suas experiências na área da



surdez, na escola comum. Dentre eles, os parágrafos que seguem pretendem destacar aspectos importantes dos trabalhos de Lacerda (2009), Lodi e Lacerda (2009) e Martins e Giroto (2010), por considerá-los representativos da práxis pedagógica bilíngue (Libras/Português).

Lodi e Lacerda (2009) e Lacerda (2009), descrevem que, na atualidade, o modo como a escola comum tem organizado o ensino para alunos surdos faz com que estes apresentem desempenho acadêmico inferior quando comparado ao aluno ouvinte. Para as autoras, superar tal defasagem é imperativo, quando afirmam ser de responsabilidade da escola construir espaços igualitários de acesso ao currículo, por meio da contratação de professores de Libras, professores bilíngues e intérpretes (LACERDA; BERNADINO, 2009).

Lacerda (2009), ao disseminar suas experiências sobre consolidação de propostas educacionais aos surdos, em contextos educacionais bilíngues, revela importantes contribuições para pensar a educação dos surdos, na escola inclusiva. Como principal aspecto a reexaminar na práxis pedagógica, enfatiza o delineamento das funções dos professores regente de classe, de Libras(preferencialmente surdo) e do intérprete educacional (Libras/Português), com destaque para a presença deste último, nos anos finais do Ensino Fundamental (5º ano).<sup>10</sup> Denominado de intérprete educacional, tal profissional deverá exercer de forma competente sua função, considerando as especificidades linguísticas entre pessoas que usam a Libras e a Língua Portuguesa na escola, sem que haja omissões, acréscimos e/ou distorções de informações de conteúdos

---

<sup>10</sup> Cabe esclarecer que, na época da publicação mencionada, estava em vigor nas escolas públicas o ensino por ciclos de aprendizagem, considerando oito anos de permanência do aluno no Ensino Fundamental, sendo divididos da seguinte forma, no Estado de São Paulo: quatro ciclos de dois anos cada um; três primeiros anos como ciclo inicial e demais ciclos de dois anos. Entretanto, partir das normativas federais, em 2007, o Estado de São Paulo passou a adotar a oferta de nove anos para caracterização do Ensino Fundamental, fato que permitirá atualizar o dado informado pela autora, como correspondente à presença do Intérprete Educacional, a partir do 6º ano.

interpretados em língua de sinais. Responsável por contextualizar o conteúdo em uma língua diferente, com características gramaticais, espaciais e lexicais que lhe são próprias, deve atuar com o cuidado ético para não interferir na formação de valores e opiniões, reconhecendo a cultura do surdo nesse processo. Embora a contratação e a regulamentação dessa profissão seja uma meta a ser efetivada no cenário educacional brasileiro, sua atuação não poderá ser confundida com a função do professor regente, ou seja, que é ensinar. Dentre os diferentes aspectos a levar em conta para o exercício de sua função, cabe destacar o desenvolvimento de “[...] tarefas educativas que certamente o levará a práticas diferenciadas, já que o objetivo nesse espaço não é apenas o de traduzir, mas também o de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo”. Responsável pela mediação das relações discursivas entre professor/aluno surdo, aluno ouvinte/aluno surdo nos processos de ensino/aprendizagem, esse profissional terá que demonstrar domínio da Língua de Sinais e amplo conhecimento dos conteúdos que circulam nas disciplinas curriculares, estando atento às apreensões feitas pelos alunos surdos e aos modos como eles efetivamente participam das aulas. A participação do intérprete educacional no planejamento curricular, segundo Lacerda (2009), em muito tem auxiliado para direcionar a prática pedagógica aos alunos surdos, na escola.

Em função das poucas experiências de linguagem dos surdos em Língua de Sinais a iniciarem o processo formal de letramento na escola comum, Lacerda (2009) e Lodi e Lacerda e (2009) defendem a necessidade de o surdo, receber instrução escolar nos primeiros anos do ensino (1º ao 5º ano) em sala de instrução em Libras, com professores fluentes nessa língua, com ênfase na apropriação dos conteúdos curriculares. O ensino da Língua de Sinais deverá ser ministrado por professores surdos fluentes, sendo a L2 de responsabilidade do professor especializado, ofertadas no contraturno da educação regular.

Ao discorrerem a respeito de suas experiências realizadas em projeto bilíngue na escola regular, Silva e Baraúna (2007), também se posicionaram contrariamente à ideia da constituição de salas bilíngues

mistas, reiterando a necessidade de que a escolarização aos surdos ocorresse em salas de instrução de Libras. Tal afirmativa ampara-se no fato de que os conteúdos curriculares oferecidos nas salas mistas sempre foram tratados de forma simplificada, quando ministrados aos surdos. Nos contextos mistos de aprendizagem, professores bilíngues revezam as orientações aos alunos, durante as intervenções pedagógicas, provocando inúmeras interrupções ao processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, os professores bilíngues se dizem obrigados a repetir as instruções, no mínimo duas vezes, [...] “utilizando-se de estratégias distintas” e interrompendo a dinâmica da sala de aula e, sobrecarregados, deixam de oferecer aos surdos que – por serem minoria, as atenções adequadas ao seu desenvolvimento acadêmico (SILVA; BARAÚNA, 2007, p. 65).

Lodi e Lacerda (2009) e Lacerda (2009) indicam a necessidade de uma mudança na escolarização de surdos, para isso propõem: a escolarização em Libras, considerando a obrigatoriedade do intérprete com formação apropriada, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, com vistas a atender ao Decreto 5626/05; a oferta de oficinas específicas para o ensino da Libras por um instrutor e/ou professor surdo; a defesa de um espaço específico para que o ensino da língua portuguesa como segunda língua seja realizado por um professor fluente em Libras no contraturno, ou no próprio turno de escolarização dos alunos, no horário em que os ouvintes cursam a disciplina de português. Porém, deixam de relatar como operacionalizar esta proposição no sistema educacional atual.

A necessidade de modificações para a consolidação de práticas pedagógicas mais adequadas aos alunos surdos também é discutida Martins e Giroto (2010), porém, diferentemente das autoras mencionadas anteriormente, indicam que a educação bilíngue para surdos somente será possível quando houver apoio e vontade política das secretarias e/ou

diretorias de ensino, com a efetivação de escolas-polo<sup>11</sup> dentro do sistema educacional de ensino. Nesse sentido, apresentam a seguinte proposição:

a) *A inserção da Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular*: fundamentada no Decreto 5626/05, de 22 de dezembro de 2005<sup>12</sup>, que dispõe sobre a inserção da disciplina de Libras como obrigatória no currículo formal e dá outras providências, a escola deve contratar um professor, preferencialmente surdo, para ministrar a disciplina a todos os alunos da escola comum, com reserva de carga horária semanal, no currículo escolar; deverão participar das aulas de Libras alunos surdos e ouvintes. Caberá ao professor de Libras ofertar cursos de formação nessa língua a toda comunidade escolar. Essa ação permitirá que as práticas discursivas em Libras ocorram em contextos reais de exposição a essa modalidade de linguagem, dentro e fora da sala de aula, possibilitando a ampliação do público com que os surdos poderão dialogar, na escola.

b) *A escolarização em Libras se dividirá em duas propostas no Ensino Fundamental*: a) nos 1º, 2º e 3º anos, defende-se que os surdos estudem em sala de instrução em Libras com professores fluentes nessa língua, sendo que a instrução escolar ocorrerá na modalidade de linguagem gesto-visual e a matrícula reservada, preferencialmente, aos alunos surdos usuários da Libras; b) nos 4º e 5º anos, orienta-se para a contratação de

---

<sup>11</sup> Entende-se por *escolas-polo* as unidades de ensino que se organizam para atender às necessidades educacionais especiais dos surdos, nos âmbitos sinalizados neste texto (comunicacionais, metodológicos, instrumentais e pragmáticos). Assim, as orientações que seguem visam a transpor para o nível do projeto pedagógico da escola a implementar alguns dispositivos legais previstos no Decreto 5626/05. Tais orientações não têm pretensão de esgotar as diferentes possibilidades de abordar essas questões, na escola, mas apenas demonstrar sugestões viáveis no contexto educacional vigente, que deseja se tornar inclusivo.

<sup>12</sup> Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, e dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras –, e o Art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Contempla a inclusão da disciplina Língua Brasileira de Sinais no currículo do Ensino Fundamental, e de Cursos de Formação de Professores e o oferecimento de cursos superiores para formação de tradutores/intérpretes Libras e Língua Portuguesa. A legislação também expõe recursos e materiais humanos que devem compor o sistema público de ensino.

professor intérprete (Libras/português), a fim de mediar as interações discursivas. Estudarão nessas salas alunos surdos usuários da Libras e ouvintes, e as orientações para organização do planejamento pedagógico, na sala de aula comum, deverão se dar pela mediação em Libras e pelo uso de recursos metodológicos e didáticos variados que enfatizem o uso do canal visual. O planejamento curricular será realizado em conjunto com os professores da sala de aula regular e especialista, priorizando os aspectos linguísticos e culturais dos alunos, na apropriação dos conteúdos curriculares mediados pela língua de sinais (L1).

c) *Ensino e aprendizagem Língua Portuguesa (L2)*: deve ser implementado pelo professor especialista proficiente em Libras, vinculado ao trabalho do professor do ensino comum, atendendo apenas aos alunos surdos, no período contrário da sala de aula comum. Nessa proposta, cabe ao professor especialista as seguintes atividades: atuar no processo de ensino da Língua Portuguesa, enfatizando seus aspectos formais e discursivos, em duas modalidades linguísticas (L1 e L2); auxiliar os professores da sala de aula comum no processo de letramento dos surdos, de forma a considerar a Libras na apropriação da L2, explorando a estrutura gramatical da Língua Portuguesa relacionada ao estudo da Libras; elaborar acervo digital em Libras de materiais impressos em Língua Portuguesa para serem usados na escola; trabalhar em parceria com o professor da sala de aula para flexibilizar o acesso ao currículo formal da escola; orientar e acompanhar os surdos e seus respectivos familiares, no que tange aos atendimentos complementares ao processo educacional (serviço social, assistência médica, fonoaudiologia etc. ).

A despeito de parecer contraditório tomar aspectos da obra de Skliar (1998, p. 26) como fundantes na defesa da escola inclusiva, espera-se que os apontamentos provoquem novos modos de pensar, agir e coordenar as práticas educativas na escola. Superar a necessidade de adjetivação desta, para reconhecê-la como um espaço inclusivo, implica compreender que parte da liderança dos movimentos políticos educacionais luta pela transformação da escola especial. Independentemente da posição afirmada, modalidades de ensino convergem, quando defendem a

democratização do saber e a emancipação de todos os alunos. No caso específico da surdez, é necessário que as políticas linguísticas, identitárias e culturais sejam também pensadas pelos próprios surdos, que reconstruirão o processo de educação. Nesta, a apropriação da segunda língua (L2), na modalidade escrita, será uma condição desejada, sem que haja a negação de que o papel da escola é ensiná-la.

Em geral, a sua apropriação pelos surdos perpassará por dois tipos de práticas letradas: uma que toma os aspectos verbais-textuais, que enfatiza os itens lexicais, sendo esta prática impeditiva para compreendam a dinâmica de ler – gerando imobilismos e a não atribuição de sentidos na leitura, que se constitui numa forma usual e inadequada de trabalho com surdos na escola para Lodi (2006); e outra que toma como base os conhecimentos construídos pelos sujeitos sobre os usos funcionais que fazem da leitura e da escrita da língua portuguesa, em diferentes contextos de letramento (PEREIRA, 2011). Defende-se então a crítica a primeira tendência e reitera-se a importância de práticas que permitam aos surdos se constituírem como sujeitos letrados no jogo discursivo da apropriação da L2. Em outros termos, o ensino da L2 – quer na sala de aula comum, quer na especializada – poderá auxiliar na superação da “[...] desigual distribuição dos bens culturais e à diversidade nos tipos e níveis de letramento” (LODI, 2006, p. 244) na escola, quando esta se distanciar da ideologia dominante, a qual reforça

[...] o “apagamento” das diferenças, a homogeneização linguística que desvaloriza, por não considerar, a diversidade de linguagens em circulação em nosso cotidiano. Ou seja, pela escrita, impõe-se uma norma – culta, gramatical, desvinculada e destacada da realidade social da maioria da nossa população -, impossibilitando, desta forma que essa tenha acesso aos instrumentos culturais escritos. (LODI, 2006, p. 245).

A partir do exposto, faz-se importante discutir os conceitos de língua e linguagem, que podem amparar processo de letramento na escola comum, interessando problematizar a formação de leitores surdos. Tal medida é importante quando as discussões sobre o letramento do surdo são reduzidas às práticas pedagógicas direcionadas a aprendizagem da língua portuguesa em sua modalidade escrita.

#### *4.5 Da filosofia da linguagem à formação de leitores surdos na escola comum*

Conforme diferentes autores que discutem o letramento na escola, tendo como principais representantes os trabalhos de Rojo (1998, 1999 e 2001, apud LODI, 2006), as práticas de letramento iniciam-se antes de as crianças começarem a aprendizagem formal da escrita na escola. Tais práticas “[...] são desenvolvidas a partir de situações diferentes de uso da escrita como ferramenta de linguagem na construção de sentidos (discursos oral), nas relações estabelecidas nas diversas agências de letramento (família, igreja, escola, entre pares)” (LODI, 2006, p. 246). O letramento, nessa perspectiva, é concebido como decorrente de múltiplas práticas de interação social, num processo contínuo de desenvolvimento de linguagem, no qual a oralidade e a escrita se sobrepõem e se imbricam, nas interações verbais (BERBERIAN; ANGELIS; MASSI, 2006). Aprender a ler e a escrever significa reconhecer que o sujeito está imerso nas relações sociais, cujos usos sociais da linguagem, da diversidade e pluralidade sociocultural definem por essência o funcionamento em que esta se constitui (LODI, 2006).

Várias investigações na área da surdez, ao longo dos anos (LODI, 1996, 2004, 2006; LODI; HARRISON; CAMPOS, 2002; GESUELI, 2004; TRENCH; BALIEIRO, 2006; GUARINELLO, 2007; SANTANA, 2007; SILVA; BARAÚNA, 2007; LODI; LACERDA, 2009; MARTINS; GIROTO, 2008, 2010; GUARINELLO; CLAUDIO; FESTA;

CARVALHO, 2012, entre outros), revelaram a falta de contato do surdo com a língua majoritária, atribuída como uma das causas responsáveis pelo baixo seu nível de letramento, pois há muitos ouvintes falantes do português, em condição semelhante. Segundo Fernandes (2003), tais dificuldades não devem ser tratadas como próprias do surdo, mas de um falante que, privado do contato linguístico, reflete as mesmas dificuldades apresentadas por um ouvinte no trato com a língua. Para ela, não é a deficiência que provoca o uso inapropriado do surdo em relação à modalidade escrita da Língua Portuguesa, mas a falta de um instrumental dessa natureza. Nessa linha de raciocínio, destaca-se a importância da língua de sinais, no processo de letramento do surdo, conforme já frisado por diferentes autores citados nesta obra.

Independentemente da modalidade linguística (oral ou gestual) defendida na educação dos surdos, o que se destaca é a maneira como a língua tem sido concebida, nos trabalhos de leitura e escrita para essa população. Partindo-se da concepção de linguagem em que língua é um código autônomo, estruturado como um sistema abstrato e homogêneo, preexistente e exterior ao falante, implicará uma revisão conceitual de língua e, principalmente, sob a imagem que os professores fazem dos surdos como interlocutores (TRENCHÉ, 1995). Ao reconhecer a leitura como um instrumento de linguagem, sendo a sua apropriação estritamente ligada aos modos de participação dos sujeitos, nas práticas sociais em que seus usos e funções se vinculam ao processo de construção do sentido, não se pode aqui ignorar os modos como o aluno surdo parece afetado pelos discursos empregados no sistema escolar de ensino.

Assim como Arena (1992, p. 76), pode-se afirmar que

[...] não pode haver ensino satisfatório sem o conhecimento da concepção de linguagem, pois esta opção consciente ou não interfere nos processos de ensino e aprendizagem, determinando a metodologia de ensino que o professor utilizará. Por trás das práticas pedagógicas do professor, sempre existirá



uma concepção de linguagem, embora nem sempre consciente.

Aprender a ler como uma forma de diálogo e como um efeito de interação discursiva entre os interlocutores, mas ainda sem saber como fazer uso desse sistema linguagem, não é o mesmo que compreender sobre o seu funcionamento. Tal conquista a criança fará, dependendo de suas experiências com os mecanismos culturalmente elaborados na leitura, implícitos nas interações sociais da construção dos sentidos, entre o autor, o leitor e o texto. “[U]ma coisa parece clara a partir de nossa análise do uso de signos e suas origens na criança: não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão” (LURIA, 1986, p. 180).

O argumento de Luria, de que a tentativa de ler produz leitura, em muito auxilia a pensá-la na educação dos surdos, na medida em que muitos ainda iniciam o processo de letramento formal da L2, na escola, ao mesmo tempo em que se apropriam da L1. Tal pressuposto parecer ignorar que, para a maioria dos surdos presentes em sala de aula comum, as duas línguas (L1 e L2) serão objetos de apropriação concomitantes<sup>13</sup>, em seu processo de escolarização. Embora tal situação seja um fato a considerar na educação dos surdos, concorda-se com o autor, quando ressalta que a possibilidade mais elaborada de atuar *com* e *sobre* a primeira (L1), por parte desses alunos, tornará possível apropriar-se dos objetos simbólicos implícitos na L2, por meio da leitura.

Concebendo a língua como uma atividade discursiva, assumem-se as defesas de Tranche (1995) e Arena (2003), quando indicam que cabe ao professor a função de interlocutor na constituição de linguagem pelos alunos. Sua tarefa não se limita a expor os alunos à língua, fixar seus padrões, isto é, ele exerce o papel de interlocutor efetivo, responsável pela estruturação do discurso do outro. Nesse processo, o conhecimento que o

---

<sup>13</sup> Entende-se por *concomitante* o processo de apropriação das línguas ( L1 e L2) e não o uso sobreposto destas, no jogo interlocutivo.

professor tem das possibilidades linguísticas do surdo desempenhará um papel importante na constituição da linguagem, podendo ser observado no modo como interage com o aluno, dentro ou fora da sala de aula. Nas práticas pedagógicas, os professores não só devem considerar *como* dizem, mas, *o quê* eles dizem.

Concebendo a língua como um fato social, histórico, desenvolvida de acordo com as práticas sociais e obedecendo às convenções de uso, Tranche (1995) defenderá que os alunos surdos se constituirão como interlocutores, usando-a na interação com colegas e professores. Filiada às posições de Bakhtin, a autora considera que a linguagem deve ser abordada como constitutiva dos processos semióticos e dos sujeitos, e que a consciência linguística nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.

Atribuindo à linguagem um papel de destaque na formação da consciência e da personalidade, Bakhtin e Volochinov (1992) passam a destacar a sua função estruturante, rejeitando concepções que definem a linguagem como representação ou reflexo do pensamento. Desfavorável à visão de competências individuais ou de processos internos fisiológicos, os autores se propõem analisar as fronteiras das experiências individuais e as vivências do eu com o outro. Conceber o homem como ser da linguagem, a consciência e o pensamento, conforme os autores (1992), tem como condição de possibilidades diferentes modalidades de linguagem, ou seja, de que estas não se estabelecem fora dos signos sociais, mediadores das inúmeras e complexas interações sociais.

Assim sendo, ao abordar a leitura a partir dos processos dialógicos e de significação, tendo em vista diferentes recursos semióticos, este trabalho também buscará em Vigotski as explicações acerca das funções organizadora e planejadora da linguagem, as contingências próprias das relações a propósito das relações intersubjetivas e sociais das relações especificamente humanas. Para ele, não há aquisição de conteúdos cognitivos ou de domínios do pensamento desvinculado da linguagem, e nessa relação é que se ressalta o seu papel estruturante. Considera ainda que

as ações do sujeito *com, na e sobre* a linguagem produzem as possibilidades, não só de constituição de formas de raciocínio, como de ultrapassar os limites de experiências, a fim de que, imerso na oscilação entre estabilidade e mudança, o sujeito possa criar e transformar a linguagem e a vida cotidiana.

Apoiada na teoria da enunciação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992), para se contrapor aos modelos de leitura de base biológica, Lodi (2004) irá igualmente criticar as bases teóricas cognitivistas de leitura, na educação dos surdos. Desvinculando a atividade mental do contexto sociocultural, tais bases desconsideram que qualquer teoria de caráter cognitivo deva se apoiar no sistema ideológico de conhecimento que lhe for apropriado, pois, desde a origem, o pensamento pertence a tal sistema e subordina-se às suas leis. Assim, parafraseando Bakhtin, pode-se sustentar que não é a unicidade do organismo biológico que determina o sistema mental, mas o todo das condições vitais e sociais em que se encontra o indivíduo. Em oposição à visão interativa dos processos ascendentes e descendentes de leitura, Foucambert (1994) reafirma que a atividade mental não pode ser separada da situação social dada, pois abstrair essa orientação é enfraquecer a atividade mental, na medida em que o signo e a situação social estão indissolivelmente ligados.

Ao fazer uma releitura dos pressupostos bakhtinianos para clarificar o processo de leitura na educação dos surdos, Lodi (2004) afirma ser esta visão a única capaz de concebê-la como uma situação de interação verbal que prevê um diálogo vivo entre os interlocutores. Nessa concepção, pressupõe-se levar o leitor a relacionar-se com o signo (interior e exterior), com a situação em que ele se forma, visto que a leitura se apresenta como a totalidade dos fatos que constituem a experiência exterior, ao mesmo tempo em que acompanha e esclarece o signo interior. Diferentemente do que defendem os cognitivistas, a compreensão não será o resultado da leitura nem um ato solitário do sujeito, mas uma forma de diálogo na interação verbal, de construção de sentidos, em que leitor, autor e texto participam ativamente do processo de constituição de sentidos. Nessa perspectiva, a

palavra revela-se um produto vivo das interações e forças sociais na leitura (2004, p. 56), que, por sua vez,

[...] caracteriza-se por situações de interação verbal e, como tal, pressupõe um diálogo vivo entre os interlocutores. Além disso, um texto nunca se encerra nele próprio, mas sim, dialoga com outros textos e com outrem; compreender um texto seria adotar uma postura ativa e responsiva em relação a ele, desta forma, assumir uma posição de concordância ou discordância, uma adesão ou objeção.

Por serem totalmente infinitos, os sentidos só podem ser construídos e atualizados se em contato com outros sentidos – aqueles trazidos pelo outro. Assim, ao se aproximar do texto, o leitor traz consigo uma visão de mundo em construção, base para o estabelecimento de um diálogo vivo com o texto e com o autor, objetivando, portanto, a construção dos sentidos. Opostamente à visão cognitivista, na leitura não haverá reconstrução dos significados, mas sim coconstrução. Para autora, essa participação ativa do leitor no texto só poderá ser estimulada se for levada em conta a situação extraverbal constitutiva dos interlocutores e do contexto da produção textual.

Ao criticar a visão interativa dos processos de leitura, Lodi (2004) também questionará a intencionalidade atribuída ao autor, quando da produção do texto. Segundo os cognitivistas/construtivistas, a compreensão dependerá da consciência subjetiva do autor; “[...] subjacente a esta colocação, explícita que a concepção de sujeito psicológico e portanto, individual, traz consigo a falsa ideia de domínio sobre a linguagem, a ponto de supor controlá-la por intermédio dos elementos linguísticos, quando na elaboração/leitura de um texto” (p. 56). Em outras palavras (2004, p. 57), relata que

[...] toda enunciação pressupõe a presença de três participantes: o falante (autor), o interlocutor (leitor) e o conteúdo (tema) – o quê ou quem fala (na

terminologia utilizada por VOLOCHINOV, 1926). O leitor, instaurado na língua em funcionamento, não é coincidente com o público localizado fora da obra, mas sim é o outro levado em conta pelo autor, seu interlocutor, aquele a quem a obra é orientada e, conseqüentemente, é um participante imanente da obra, determinante de sua estrutura. A interação entre leitor e autor não pode ser, então, compreendida como uma troca de conhecimentos externa ao texto, mas sim como sua parte constitutiva (LODI, 2004, p. 57).

Por conseguinte, concorda-se com a autora em que compreender o processo de produção da leitura na educação dos surdos significa também considerar que esse processo pressupõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem. Nessa concepção, a língua e o sujeito se constituem nos processos interativos, já que nenhum enunciado tem as condições necessárias e suficientes para permitir sua interpretação; a determinação de seu significado e de seu sentido será fornecida pelos múltiplos recursos através dos quais podem ser expressos. Estes, por seu turno, sempre se encontram associados a outros fatores, tais como o contexto, a situação, a relação entre os interlocutores.

Quando se ensina uma criança surda a ler, deve-se levar em conta a produção de significados no funcionamento ideológico da linguagem. Em decorrência, a teoria da enunciação parece fornecer importantes pistas para pensar e propor a leitura, a partir das condições adversas em que o surdo estiver inserido, em nossas escolas. A língua, ao ser concebida como uma atividade constitutiva marcada pela história de um fazer contínuo, pressupõe que não haja um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas o sujeito que irá se completando e se construindo, nas suas falas e nas falas dos outros (FRANCHI, 1977).

Refletindo sobre a relação entre língua e sujeito, no seio da teoria da enunciação, Possenti (1993) acrescenta que sua apropriação não se restringirá à aquisição de certos repertórios (classe de palavras); isto é, não se trata de conceber a língua como possibilidade virtual de algo que o

sujeito emprega apenas como um instrumento para alcançar seus objetivos. Embora o autor ao discutir discorrer sobre a linguagem a partir dos trabalhos da análise do discurso, argumenta que a própria linguística das formas, em estudos mais recentes, mostra que há uma

[...] indeterminação das estruturas sintáticas e semânticas, de tal forma que mesmo as categorias, as relações e os sentidos se constituem efetivamente nos processos discursivos e de constituição das línguas. A realidade não apresenta uma língua estruturada, embora mantendo alguns lugares destinados, por oposição aos outros, a marcar a presença do sujeito. Apresenta-a, ao contrário, como tendo por um traço relevante a própria atividade do sujeito, atividade esta de natureza constitutiva e não apropriadora. O que não significa que o falante não deve submeter-se a um conjunto de regras, porque nem tudo é indeterminado. (POSSENTI, 1993, p. 49).

Nesse sentido, é impossível dissociar a língua da atividade do falante. A língua deixa de ser vista como um instrumento externo de comunicação, de transmissão de informação, para ser tomada como uma forma de atividade entre dois sujeitos. Portanto, a comunicação só é possível, porque os interlocutores participam dos mesmos domínios de experiência, obedecendo a um certo número de regras em função de seus papéis sociais, e não só porque se utilizam de um código comum.

Dizer que o falante constitui o discurso, para Possenti (1993), significa dizer que ele se submete ao que é determinado (certos elementos sintáticos e semânticos), no momento em que fala, que considera a situação em que fala, e tem em vista a construção de sentidos. É assim que emprega os recursos que lhe estão disponíveis, os quais são resultantes do trabalho linguístico de outros falantes, e de seu próprio trabalho *com* e *sobre* a língua. Por conseguinte, a seleção de um conjunto de recursos expressivos, ao invés de outros, tem sempre a ver com os discursos do locutor para

informar, impressionar, identificar-se, convencer, obter uma resposta etc, e com os recursos de que dispõe para tal.

Por considerar que a linguagem extrapola a ideia de transmissão de informação, compreendendo-a como mediadora (transformadora) da relação entre o homem e sua realidade natural e social, esse tópico procurou discutir-se a relação linguagem e leitura, à luz das contribuições de diversos autores que se opõe teoricamente a maneira pela qual a escola tradicionalmente tem trabalhado com o ensino da língua portuguesa para surdos. Embora a língua de sinais (L1) seja uma condição indispensável na mediação das práticas de leitura do português escrito (L2), sabe-se que, para muitos dos alunos surdos presentes em sala de aula comum, ela ainda se faz uma meta a ser conquistada. Aproximar então esses alunos ao texto escrito, trazendo consigo informações não visuais (conhecimentos prévios), torna-se base para o estabelecimento de um diálogo vivo, com o texto e com o autor, objetivando, portanto, a construção dos sentidos.

Nessa perspectiva, a leitura não será concebida como um produto, ou resultado de uma ação, mas como um processo dialético de sua produção, de sua significação. Em outras palavras, o leitor surdo não aprenderá um sentido que está lá no texto, mas coparticipará da construção do(s) sentido(s), na elaboração da leitura, sendo esta produzida e determinada pelo processo e pelas suas condições de produção. O momento crítico da constituição do texto, na leitura, será marcado pelo momento privilegiado do processo de interação verbal e de significação, a partir do nível linguístico que o surdo utilizar no discurso. As práticas sociais de linguagem serão constituídas por situações nas quais os interlocutores se aproximam pelas significações, que, por sua vez, resultam dos recursos ou estratégias utilizados no diálogo (aspectos verbais, gestuais e extraverbais). Ou seja, o discurso se produzirá em função do outro.

Considerar a leitura por meio de uma marca gráfica para os olhos significará, neste trabalho, acreditar que cada leitor (seja surdo ou não) poderá ser questionado pelo mundo e por si mesmo, e que, ao encontrar certas respostas na escrita, deverá “[...] construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é” (FOUCAMBERT, 1994, p. 5).

Por fim, será necessário compreendê-la como um instrumento de linguagem que permite a elaboração de pontos de vistas sobre o mundo e sobre a compreensão dos conflitos sociais existentes, que vislumbre sempre a transformação social daqueles que dela se apropriam, no caso aqui enfatizado, pelo aluno surdo!

Defendendo a leitura como uma atividade discursiva, caberá ao professor a função de interlocutor, na constituição de linguagem pelos alunos. A imagem que o professor tem das possibilidades linguísticas do surdo exercerá um papel importante, nesse processo. O modo como interage com ele e como interpreta seus comportamentos, nas atividades de leitura, fará a diferença na (des)construção de um movimento histórico marcado pelo fracasso escolar, nessa modalidade de linguagem.

Somente a leitura, concebida como uma ferramenta de linguagem, acionada de forma crítica e reflexiva pela escola, engajará os surdos nos movimentos sociais de luta pela melhoria de qualidade de vida e de transformação social. Entender os problemas educacionais dos surdos, a partir das poucas oportunidades em participar de eventos de letramento dos grupos mais privilegiados, em nossa sociedade, parece ser uma prática necessária para a superação das desigualdades no sistema educacional vigente.

A escola que pretende se tornar inclusiva não poderá permanecer à margem das questões aqui colocadas. Os profissionais que nela atuam devem ter em mente a construção de projetos político-pedagógicos que atendam às necessidades educacionais especiais de todos os alunos, inclusive daqueles que apresentam surdez e que se encontram em processo de constituição de lingua(gem). Tais projetos, longe de serem homogêneos, devem contemplar o acesso dos surdos à escola comum e, principalmente, promover ações que visem à superação das condições insatisfatórias, em seu processo de letramento.



## **5. O currículo sob um novo paradigma**

As reflexões que seguem no tópico derivam de uma ampla revisão bibliográfica, de artigos e estudos relacionados aos temas: políticas curriculares, currículo e adequação/reforma curricular.

Tecer considerações sobre as formas de organização do currículo escolar ocupa um papel de destaque, nas pesquisas em educação, a partir das inúmeras formas de conceber e abordá-los nos estudos que envolvem essa temática. Lopes (2004) sublinha que o tema vem sendo amplamente discutido, porém, de forma a desconsiderar a importância desse tema para reforma do ensino. Dito de outro modo, refletir sobre o currículo escolar, necessariamente, exigirá dos educadores repensá-lo como o centro das ações que orientará os programas educacionais da escola. Sendo assim, tal prática coaduna com os achados de Moreira (2000, 131), quando afirma que “[...] reformar currículos é alterar a prática da educação” (MOREIRA, 2000, p.131).

Com base nos pressupostos de Lopes (2004), este estudo aponta que a política curricular se embasa num conhecimento produzido para e pela escola como um fato histórico, marcado pela cultura humana. Assim, na contemporaneidade, a globalização, ao ser concebida como um fenômeno que parece homogeneizar valores, necessidades e até culturas, impressas, na maioria das vezes, nas orientações das políticas curriculares, tende a nivelar as necessidades presentes no cotidiano escolar brasileiro, inspirada nas políticas educacionais de outros países. Tal pressuposto aparece na literatura como marcas da globalização mediados pelo Estado-

nação e, assim, reinterpretados a partir do seu contexto. Independentemente das possíveis ressalvas da mediação do Estado-nação sobre as reformas da educação brasileira, considerar possibilidades de enfrentamento dessas orientações não caberia a tão diferentes realidades das escolas, no território brasileiro. Tal fundamento, para Moreira (2000), reflete as propostas de caráter centralizador do MEC, nos anos 1990, e os esforços do Governo Federal em difundir os Parâmetros Curriculares Nacionais, que foram desafiados por propostas alternativas, influenciadas pela Pedagogia Crítica, e que conseguiram se sobressair em algumas capitais brasileiras nesse período, como Porto Alegre e São Paulo.

Para Michels (2005), o currículo escolar retrata o espaço onde o conhecimento desenvolvido pela sociedade é selecionado e organizado. Ao estudá-lo, reconhece a importância de concebê-lo como uma ferramenta capaz de sistematizar os conhecimentos valorizados pela escola como subsídio para o campo de ação educacional.

Em certa medida, tais proposições correspondem aos achados de Moreira (2000), quando identifica que diferentes capitais brasileiras usaram princípios distintos para a ordenação do currículo, demonstrando que uma proposta curricular não precisa ter os mesmos conteúdos, procedimentos e avaliação para todas as escolas, de sorte que tal definição deve acontecer no âmbito do projeto pedagógico de cada escola, de acordo com a cultura e a necessidade e os interesses da comunidade na qual se insere. Sua pesquisa demonstra que, em todas as experiências, houve considerável deslocamento do “[...] processo de construção curricular dos órgãos centrais das redes de ensino para o âmbito da escola” (idem, p.124).

Tal proposição, embora destaque a autonomia da instituição escolar, na organização do currículo, desvela a importância de fazê-lo com anuência dos profissionais da Secretaria da Educação. O currículo deve ser elaborado visando à participação de todos os profissionais da escola, eliminando o seu caráter prescritivo com a conotação equivocada de apenas executar as orientações nele contidas.

Moreira (2000) observa que as formas de organização das propostas de ensino, no Brasil, com ênfase na elaboração do currículo,

retratam os interesses de conservadores que o legitimam e reproduzem a sua manutenção. Por isso, entende ser necessária a elaboração de propostas curriculares que vão na contramão dos interesses neoliberais, como alternativas para a superação das condições sociais e políticas impostas pela sociedade conservadora. Modos de superação dessa condição devem ser elaborados a partir de propostas curriculares capazes de formar um sujeito autônomo, crítico e criativo, de sorte a enfrentar as exigências de uma educação imersa em mundo produtivo (LOPES, 2004).

Tratando sobre o aumento da produtividade econômica, presente na sociedade contemporânea, Lopes (2004) aponta a articulação entre currículo por competências e sistema de avaliação por resultados como uma prática educacional que gera grande julgamento e comparações de desempenhos, objetivando controlar uma suposta qualidade. Reitera que a formação humana, amparada na avaliação do desempenho, pouco auxiliará no desenvolvimento educacional como sujeitos autônomos com direito de acesso aos bens sociais, econômicos e culturais.

A autora (2004) sinaliza que, para modificar o panorama da exclusão de alunos com deficiência, no âmbito educacional, há que se levar em conta que esta pode ser interpretada como geradora de vantagens econômicas para o país, mas é necessário atribuir “[...] seu valor de uso, como produção cultural de pessoas concretas, singularidades humanas capazes de se constituírem em sujeitos globais e locais em luta contra desigualdades e exclusões sociais” (LOPES, 2004, p.117). Ou seja, o patrimônio humano genérico, o grau máximo de desenvolvimento a que chegamos, deve ser acessível a todos. É a transmissão, sem discriminação, do saber historicamente acumulado.

Modificar as concepções sobre a escolarização de alunos com deficiência, nesse contexto, impõe para aqueles que atuam com a educação repensá-la como forma a superar os conceitos da sociedade contemporânea de rotular e “retirar” do convívio social os indivíduos que estão fora do padrão normativo.

A organização de um sistema educacional inclusivo objetiva, por conseguinte, romper com o tradicionalismo nas escolas, de forma a

implantar novas estruturas físicas, recursos educacionais e humanos. Para Oliveira e Leite (2000), é preciso que as escolas reconheçam a sua autonomia, flexibilizem o ensino, criando condições favoráveis para o acesso e a permanência de todos os alunos. Nas palavras das autoras,

[...] deve-se considerar inclusive, as dificuldades que as escolas têm para administrar a conquista da flexibilização e da sua autonomia, pois está também em suas mãos a responsabilidade de efetivar mudanças que impeçam o processo de exclusão e permitam construir, verdadeiramente, uma escola inclusiva que dê respostas educativas à diversidade, sejam elas sociais, biológicas, culturais, econômicas ou simplesmente educativas. (p.14).

O Parecer CNE/CEB 17/2001 (BRASIL, 2001a) já anunciava que [...] não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo. (p.361).

Para concretizar a ideia de que a escola deve adaptar-se às necessidades de seus alunos, Gonzalez (2002) destaca a necessidade de um instrumento: o currículo. Assim, na perspectiva da Escola Inclusiva, o currículo representa uma ferramenta básica para a escolarização dos alunos. Cabe, pois, a cada sistema de ensino, a construção de sua proposta curricular, respeitando as suas particularidades socioculturais, as necessidades de suas escolas e a diversidade de seu alunado (OLIVEIRA, 2008b).

Recorda-se que não é fácil definir currículo, em virtude da complexidade dos fatores que o envolvem. A sua utilização se caracterizará pela organização e funcionamento da instituição escolar, pelas expectativas da sociedade em que ele se insere. Em consequência, o currículo deverá exprimir as intenções do sistema educacional, concatenado com as diversas demandas socioculturais daqueles que constituem a comunidade escolar, a partir da leitura crítica da realidade em que se inclui. Portanto, concebido como um artefato social e cultural, o currículo é produzido historicamente,

nas determinações sociais, econômicas e políticas da sociedade. Aproveitando a contribuição dos estudos de Sacristán, a organização do currículo escolar deve levar em consideração cinco parâmetros:

✓Currículo como interface entre a sociedade e a escola.

✓Currículo com projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.

✓Currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas seqüências para abordá-lo, etc.

✓Currículo como em campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de interpretação de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.

✓Currículo como campo de atividade discursiva acadêmica e objeto de pesquisa. (1998, p. 11).

### *5.1 Formas diversificadas de organização do currículo às demandas individuais dos alunos*

Numa alusão ao documento PCNs Adaptações Curriculares (BRASIL, 1999b), aludir a currículo implica entender que este envolve fundamentos filosóficos e concepções sociopolíticas da educação, perpassando por referenciais técnicos e operacionais que subsidiam as ações pedagógicas em sala de aula. Nessa concepção, concorda-se que o currículo pode ser elaborado,

[...] a partir do projeto pedagógico da escola e viabiliza a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar. (BRASIL/SEF/SEESP, 1999, p. 31).

Estudos sobre a atuação do professor em classes inclusivas frisam que o sucesso de sua intervenção depende da implementação de amplas mudanças nas práticas pedagógicas (O'DONOGHUE; CHALMERS, 2000) e, dentre essas práticas pedagógicas, salienta-se a adequação e/ou a (re)organização de currículos; o uso de técnicas e recursos específicos para atender à demanda da escola; o estabelecimento de formas de avaliação; o estímulo à participação de pais e da comunidade, nessa realidade social e educacional (MANTOAN, 2001b).

Até aqui, buscou-se argumentar conceitos, considerações e perspectivas normativas previstas na legislação brasileira sobre a necessidade de as escolas romperem com as barreiras das dificuldades de aprendizado de todos seus alunos. No entanto, interessa ainda discutir e reavaliar, em termos procedimentais, formas de organização curriculares flexíveis para atender à diversidade do alunado. Dessa maneira, pergunta-se: *como ajustar o ensino às características e demandas individuais dos alunos?*

Para Stainback e Stainback (1999), o ajuste curricular deve ser precedido por uma cuidadosa avaliação do alunado, considerando o ponto de partida de aprendizado de cada aluno e o seu desempenho em cada atividade realizada; deve estar fundamentado no contexto sociocultural da escola e da família, e deve contar com a colaboração de equipes formadas pelos professores e agentes educadores da escola e, quando necessário, com o apoio de equipes multidisciplinares.

Desse modo, o olhar para a diversidade é uma tarefa de realização coletiva, não apenas sob a responsabilidade do professor, prevendo mudanças de ordem educativa e social. Para tanto, é preciso preparar os

educadores, organizar práticas didático-curriculares, adquirir e implantar recursos físicos e materiais, para que os alunos com necessidades educacionais especiais não sejam privados de um espaço social, no qual eles podem se desenvolver.

Ainda em resposta à pergunta, recorda-se que o currículo oficial da escola busca estabelecer objetivos e conteúdos importantes para o desenvolvimento pessoal e para o processo de socialização de seus alunos. Porém, muitos dos alunos não se apropriarão do que é estabelecido no currículo, da mesma forma, no mesmo ritmo, demonstrando interesses e capacidades diferentes para aprender. Pela diversidade, o projeto educativo da escola deve romper com a homogeneização do ensino, que se pauta muitas vezes na premissa de que todos os alunos fazem a mesma coisa, ao mesmo tempo, de um único modo (BLANCO, 2004).

O desafio está no compromisso da rede comum de ensino em proporcionar condições necessárias para a construção de uma escola que atenda a todos, sem perder de vista as possibilidades e necessidades de cada aluno, na elaboração de seus conhecimentos. Nessa perspectiva, é necessária a revisão do principal instrumento utilizado pelos educadores na organização do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos: o currículo escolar.

Observa-se nas redes de ensino o predomínio da concepção de um currículo único e inflexível, o qual possui um conjunto padronizado de expectativas acadêmicas e de conteúdos disciplinares, prevendo o desempenho dos alunos de forma homogênea. No entanto, nem todos os alunos respondem às práticas educativas da mesma maneira. Cada aluno possui um modo singular para se apropriar e construir seus conhecimentos.

Tal consideração deu origem, na década de noventa, a uma nova proposta de currículo com o intuito de superar o modelo denominado “deficitário” (MELERO, 1995 apud GONZALEZ, 2002), o qual era centrado nas dificuldades de aprendizado do aluno e que, por muito tempo, determinou um conceito de educação especial distante da educação comum. Nesse sentido, a nova proposta curricular acredita que as potencialidades, bem como as dificuldades do aluno, não justificam o seu sucesso ou

fracasso escolar. Segundo as considerações de Gonzalez (2002), “[...] é preciso considerar que existem outras variáveis influenciando e intervindo no processo ensino-aprendizagem, as quais, em grande parte, dependem do contexto educacional” (p.147).

Ao ser considerado como a possibilidade de ensino a todos, a organização de um currículo deve levar em conta as necessidades individuais dos alunos e as principais características e objetivos de cada disciplina em cada série/ano. Embora tal concepção às vezes parta de um referencial curricular nacional (Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio<sup>14</sup>), há que se considerar a autonomia dos sistemas de educação e a sua flexibilização, como possibilidade de proporcionar a plena participação de todos no processo de aprendizagem.

A ideia de flexibilidade curricular não é algo recente, na legislação brasileira, uma vez que pode ser encontrada desde a Lei nº 7044, de 1982, quando já dispunha sobre a possibilidade concreta de atender as peculiaridades locais de cada escola e as necessidades individuais dos alunos. Essa discussão se manteve ao longo dos anos e foi absorvida pelos currículos da educação básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), a qual assegura aos alunos com necessidades educacionais: “Art. 59 - currículos, métodos, técnicas, recursos educacionais e organização específicos” (BRASIL, 1996).

No entanto, a terminologia *flexibilização curricular*, associada a adaptação curricular, passou a ser empregada pelo Conselho Nacional de Educação, no ano de 2001, na resolução CNE/CEB Nº 02, como uma estratégia pedagógica para garantir ajustes educacionais, no âmbito da metodologia, da avaliação, da oferta dos objetivos de ensino e das expectativas de aprendizagem, de acordo com o desenvolvimento dos

---

<sup>14</sup> BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999.



alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e em consonância com o projeto pedagógico da escola (BRASIL, 2001a).

Por flexibilização curricular entende-se a sistematização de ajustes educacionais, no âmbito da metodologia, da avaliação pedagógica, da oferta dos objetivos de ensino e das expectativas de aprendizagem, que promovam o acesso ao currículo proposto pela escola e que visem à progressão educacional de todo e qualquer aluno, durante o seu processo educacional, com vistas a sua progressão acadêmica.

Entretanto, para alguns alunos, incluindo aqui o público-alvo da Educação Especial, que apresentarem defasagem evidente na aprendizagem dos referentes curriculares mínimos esperados ao nível escolar frequentado (Ensino Fundamental - I e II e/ou Ensino Médio), em duas ou mais áreas curriculares, por exemplo, português e matemática, além de estarem também defasados em pelo menos dois anos em relação à idade e ano/série, será necessária uma adequação curricular individual, conforme detalhado por Leite e Martins (2008; 2010a).

Concorda-se com Blanco (2004, p. 296-297), quando define que as adequações curriculares individualizadas resultam de um movimento para que se possa ajustar o currículo escolar com vistas ao desenvolvimento acadêmico e social dos alunos que delas usufruem. Nesses termos, deve-se decidir quais conteúdos curriculares deverão aprender, sobre que formas e como avaliar a aprendizagem. Ainda relata que “[...] o fato de se tratar de um planejamento individual não significa que seja um currículo paralelo ou separado daquele seguido por seus colegas, já que é feito em estreita relação com o planejamento do seu grupo e da escola, que freqüenta”. Assim, reitera que “[...] não há adaptações previamente concebidas, como receitas para as diversas necessidades ou problemáticas”, ou seja, “[...] não se podem estabelecer *a priori* as modificações necessárias nas diferentes áreas curriculares ou nas estratégias metodológicas, visto que os alunos e os contextos educativos são diferentes”.

Ao realizar uma vasta revisão bibliográfica sobre as adequações curriculares individualizadas, um dos primeiros trabalhos a circular oficialmente nas pesquisas educacionais brasileiras foi o de Correia, com a

obra *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*, editada em 1999, em que referencia o cenário educacional português, destacando que as adaptações curriculares deveriam ser caracterizadas em três grandes âmbitos:

a) na escola, tendo em vista as características e as demandas regionais em que se encontra; os recursos humanos, físicos, administrativos e didáticos; as expectativas de aprendizagem e as motivações referentes à escola, identificadas em pais e alunos; a avaliação do desempenho escolar de todos os alunos, inclusive daqueles com necessidades educativas especiais, seguindo a terminologia adotada pelo autor;

b) na turma, os ajustes devem ocorrer em detrimento principalmente dos interesses no aprendizado acadêmico apresentados pela demanda do alunado;

c) no aluno, à luz das avaliações clínicas e/ou educacionais, a trajetória e as dificuldades de aprendizagem notadas diante da proposta curricular ofertada.

Entretanto, Correia salienta que as adaptações curriculares individuais devem ser precedidas de tentativa na sala de aula primeiramente, para num segundo momento se pensar individualmente o currículo. Nessa direção, em período semelhante, Manjón, Gil e Garrido (1993) aludem às adequações curriculares como uma estratégia de planificação e de atuação docente em resposta à necessidade de aprendizagem de cada aluno; todavia, é relevante se apoiar em critérios educacionais que considerem o que o aluno deve aprender e como, ou seja, não é qualquer aprendizagem que pode ser objetivada, mas aquela que esteja em consonância com os preceitos curriculares da escola para o ano/série frequentado. Pensamento semelhante é adotado na Escola da Ponte, amplamente divulgado e descrito por Pacheco, Eggertsdóttir e Marinnósson (2007), no sistema educacional português.

Ampliando a questão, Gonzalez (2002) reitera que a adequação curricular, ao pautar-se na “[...] intervenção educativa deixa de estar centrada nas diferenças para se radicar na capacidade de aprendizagem do

aluno integrado a partir de suas características individuais, bem como, na capacidade das instituições educativas para responder às necessidades dos alunos” (p. 162). Para o autor, duas proposições se abrem então como respostas educativas para atender às diferenças: a) adequações curriculares não significativas, assim traduzidas para o português no documento *Parâmetros Curriculares Nacionais, Adaptações Curriculares em Ação na Educação Básica* (1999), reeditado como *Adequações Curriculares Nacionais. Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais* (2002)<sup>15</sup> – como adaptações/adequações curriculares de pequeno porte, que se constituem em modificações ocorridas nos diferentes elementos da programação curriculares, propostas para o ciclo ou série/ano frequentado, porém, não substituem os objetivos e/ou aprendizagens básicas previstas no currículo oficial; b) adequações curriculares significativas, traduzidas (op. cit.) como adaptações/adequações de Grande porte, em que se prevê o alcance da eliminação de objetivos e aprendizagens básicas, do currículo oficial, com a inserção de conteúdos e critérios de avaliação diferenciados. Ambas as definições serão detalhadas mais adiante, a partir do estudo de Heredero (2010).

Ressalta-se que a adequação curricular é um procedimento amplamente utilizado na realidade educacional espanhola, sendo veiculada pelo Ministério da Educação e Ciência, desde 1992, para efetivar ações educacionais que visem a auxiliar o processo de ensino e de aprendizagem

---

<sup>15</sup> Dois outros materiais, que trataram sobre a temática foram também distribuídos pelo Ministério da Educação, em 2000, contemplando dois volumes, descritos da seguinte forma: BRASIL. *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais: adaptações curriculares de Pequeno Porte*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, v. 4, 2000 e; BRASIL. *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais: adaptações curriculares de Grande Porte*, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, v. 5, 2000. Tais documentos foram retirados do *site* do MEC a partir da propagação da Política de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2007.

para alunos com necessidades educacionais especiais, tanto para alunos com deficiência, quanto com altas habilidades, minorias linguísticas – imigrantes, entre outros (MANZANO et al, 2002).

Tal procedimento tem-se mostrado um recurso didático-pedagógico importante para a progressão acadêmica desse alunado, no sistema público de ensino, direcionando as práticas pedagógicas para o acesso ao currículo escolar. Em acréscimo, Heredero (2010) enfatiza que a educação desses alunos [...] “centrará no ato educativo, sem levar em conta, exclusivamente, a deficiência, e sim como este aluno se posiciona por meio da escola, que lhe dá condições de exercitar suas diferenças” (HEREDERO, 2010, p. 196).

Na coleção organizada por Manzano e Sanz (2002, p. 126), “*Adaptaciones Curriculares: Educación Infantil, Primaria, Secundaria*”<sup>16</sup>, Galve e Trallero, na leitura da legislação educacional espanhola, apontam que as Adaptações Curriculares corroboram os achados de Blanco (2004) na medida em que confirmam ser tal procedimento uma estratégia didática dirigida para facilitar que alunos com dificuldades tenham melhores condições de aprendizagem; para isso, constituem-se como um conjunto de ajustes e modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, nos métodos de ensino, critérios e procedimentos de avaliação, realizados na escola comum, para dar uma resposta aos alunos com necessidades educacionais especiais, devendo ser revisados constantemente.

Mais adiante, Galve e Trallero (2002) no mesmo capítulo, referem que as Adaptações Curriculares de Aula podem ser entendidas como um conjunto de modificações que se efetuam nos diferentes elementos de uma proposta educativa direcionada para um grupo de alunos, de sorte a facilitar que alunos com NEEs possam conseguir atingir de modo mais próximo possível os objetivos da classe, a fim de que as atividades propostas estejam integradas à dinâmica geral da sala de aula. Como

---

<sup>16</sup> Em particular no seu capítulo VI, do Tomo I, intitulado “*Adaptaciones Curriculares: fundamentación teórica ‘De La teoría a la práctica’*”, de autoria de Manzano, Sanz, Flores, Sanz e Heredero.

exemplos, citam: a) priorização de alguns objetivos; organização de métodos diferenciados – atividades em equipe, material de apoio, enriquecimento, reforço, ampliação, recuperação da aprendizagem escolar; estratégias de organização do ensino diversas – aulas abertas e grupos flexíveis, implementação de técnicas didáticas destinadas à motivação da aula, temas concatenados com fatos da atualidade e interesses dos alunos e experiências cotidianas, por intermédio de atividades que envolvam a observação, debates entrevistas etc.; temporalidade diferenciada para realização das tarefas; distribuição de espaço na sala de aula para favorecer a mobilidade a autonomia dos alunos. Os autores destacam ainda que a diferença substancial no uso dessas práticas está em planificar esses ajustes com o observado nas avaliações dos alunos, em consonância com as expectativas de aprendizagem, determinado pela equipe pedagógica da unidade escolar. Nessa direção, trata-se de uma previsão de respostas que alguns precisam para alcançar os objetivos propostos no currículo geral.

De acordo com Heredero (2010), as Adaptações Curriculares de Acesso ao Currículo são ajustes graduais que se promovem no planejamento escolar e pedagógico, bem como nas ações educacionais, em resposta às necessidades educacionais especiais de alunos. As adaptações curriculares são, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se concretize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Na mesma linha de raciocínio dos autores descritos anteriormente (MANJÓN; GIL; GARRIDO, 1993; PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINNÓSSON, 2007; GONZALEZ, 2002; BLANCO, 2004; MANZANO et al, 2002) refere que não é um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que satisfaça realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem: a) o que o aluno deve aprender; b) como e quando aprender; b) quais formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; d) como e quando avaliar o aluno.

As Adequações Curriculares, para o mesmo autor (2010, p. 201), apresentam duas características fundamentais: estas, por sua estrutura e funcionamento, são relativas e flutuantes. Para ele, as dificuldades de aprendizagem do aluno não podem ser estabelecidas, de modo definitivo, nem por determinante; por isso, os ajustes também são relativos, estarão restritamente relacionados ao tipo de respostas que a escola oferecerá ao aluno, porque, [...] “quanto mais uniforme seja dirigida a resposta, mais ajustes serão precisos para os alunos que não entrem nas propostas dirigidas ao protótipo de aluno médio”. Nas palavras do autor, devem “[...] estar dirigidas àquelas que precisam de serviços, ou situações especiais de educação, realizando-se, preferencialmente, em ambientes menos restritivo, e pelo menor período de tempo, de modo a favorecer a promoção do aluno a formas cada vez mais comuns de ensino”.

Retornando para a realidade brasileira, porém seguindo a mesma tendência dos trabalhos da Espanha, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (1999), em que há destaque para duas proposições maneiras de adaptações de grande e de pequeno porte, em que este texto se utilizará das expressões significativas e pouco significativas. As adaptações curriculares pouco significativas demandam de alterações menos substanciais currículo, se configurando como ajustes possíveis de serem realizados pelo professor em sala de aula. Devem ser compreendidas como uma ferramenta para acesso ao currículo escolar, em diferentes níveis de ensino. Referem-se a: a) organizativas - organização diferenciada de grupos alunos, de espaço e de didática da aula; b) objetivos e conteúdos – dar prioridade áreas ou unidades de conteúdos curriculares, seleção, inclusão e priorização de objetivos, eliminação e/ou introdução de objetivos e conteúdos secundários; c) avaliação – variação procedimentos, técnicas e instrumentos adotados para avaliar o aluno; d) procedimentais - modificação nos procedimentos didáticos - inserção de diferenciados métodos para o ensino dos conteúdos curriculares, introdução de atividades alternativas e/ou complementares às previstas, níveis e sequencialização diferenciada das atividades e adaptação de materiais e/ou recursos

pedagógicos específicos; e) temporalidade - alteração no tempo previsto para a realização das atividades ou apropriação do conteúdos curriculares;

Nesse contexto, o desenvolvimento de Adaptações Curriculares Significativas é um processo compartilhado de tomada de decisões que afeta o Projeto Político-Pedagógico, as programações didáticas e a planificação de aula, já que se trata de modificar o auxílio educativo e didático a todos os alunos. Contudo, tal processo exigirá o envolvimento e apoio de todos os profissionais que atuam na escola, cada um assumindo a sua responsabilidade diante da concretização na modificação da escola em face das demandas dos alunos, podendo englobar alterações quanto: a) aos objetivos – com eliminação de objetivos centrais e/ou introdução de objetivos específicos; b) aos conteúdos – inserção e/ou eliminação conteúdos centrais ou específicos; c) aos procedimentos metodológicos – adoção de estratégias didático-metodológicas diferenciadas; d) aos recursos pedagógicos – disponibilização de recursos pedagógicos diversos para alcance dos objetivos curriculares; e) à avaliação – critérios, formas e instrumentos diferenciados para avaliação; f) à temporalidade – dilatação do prazo determinado para a conclusão do ano frequentado.

Para que se programe a proposição das adequações curriculares alguns autores têm produzido diferentes instrumentos para nortear a prática pedagógica, dentre os quais está o Documento de Adaptação Curricular Individual (DACI). Tal documento tem sido amplamente veiculado no cenário de educação brasileira, no sentido propor formas de organização de práticas educacionais inclusivas para o público da educação especial, por apresentar demandas específicas ao processo de escolarização (LEITE; MARTINS, 2008, 2010a; 2010b; PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINNÓSSON, 2007; HEREDERO, 2010). Sobre esse assunto, Heredero (2010), complementa que, para adaptar, deve-se usar os critérios de realidade e êxito, levando em conta “[...] a realização de adaptações curriculares como processo dinâmico e flexível, portanto submetido a modificações contínuas e acompanhamento do processo e sempre é preferível expressar as decisões por escrito, identificando, ao mesmo tempo, as pessoas implicadas, e seu grau de responsabilidade” (p. 203). A

formulação desse documento exigirá o envolvimento dos gestores, professores regentes e especializados, que atuam em sala de recursos multifuncionais, responsáveis pelo aluno em questão.

Assim posto, para Heredero (2010), a implementação das Adaptações Curriculares Significativas exigirá decisões compartilhadas na formulação do currículo na escola, de forma a envolver todos os professores e órgãos gestores administrativos vinculados às secretarias e diretorias de ensino. Nessa direção, acrescenta que, para sistematizar tal prática, os profissionais devem estar seguros de que foram esgotados todos os recursos comuns (apoios, reforço, adaptação não-significativa, incremento de materiais etc.). Para facilitar sua implementação, o autor sugere que o trabalho pedagógico coletivo na escola siga os seguintes passos: a) delimitação dos profissionais envolvidos – aqueles que serão responsáveis pela efetivação da adequação curricular, envolve-se aqui a equipe de pedagógica (professor regente, de apoio e especialista, contando com a colaboração o orientador, ou coordenador pedagógico); b) delimitação das necessidades educacionais especiais, que podem ser de natureza pedagógica e/ou psicossocial, no caso da primeira será identificada pela equipe de pedagógica e a outra deverá ser por profissionais da psicologia; c) integralização da totalidade de informações e dados obtidos na avaliação diagnóstica, que subsidiará à elaboração do documento de adaptação curricular individual (DACI); d) execução, acompanhamento e avaliação das proposições apresentadas no DACI, com indicação de revisão, caso a equipe pedagógica julgue necessária.

De modo análogo às considerações de Heredero (2010), na realidade americana, encontram-se Stainback, Stainback, Stefanich e Alper (1999), cujas contribuições servem para reafirmar que as adequações curriculares devem ser implantadas para alunos com deficiência somente quando esgotadas todas as possibilidades de flexibilização curricular, apoiada no currículo do ano em que o aluno está matriculado. O ponto de partida será, pois, sempre o currículo geral. Concorde-se com os autores, quando afirmam que “[...] os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para serem adequados às



necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada aluno” (1999, p. 241), sobretudo daqueles que apresentam dificuldades educacionais específicas decorrentes de deficiências.

Para a sua operacionalização, o professor da sala de aula comum, em parceria com a equipe pedagógica, identificará o que o aluno deve aprender de acordo com o referencial curricular proposto para o ciclo (ou série) frequentado – ou seja, aquilo que se espera que ele possa aprender, num determinado período letivo, devendo ser constantemente reavaliado. A partir desse referencial é que se verificarão as competências curriculares, observando-se: a) o que o aluno já sabe fazer sozinho; b) o que ele sabe fazer com ajuda; c) o que ele ainda não é capaz de aprender. Como exemplo, durante a leitura compartilhada de texto literário, um aluno de seis anos ainda pode não conseguir ler o título do livro, outro pode fazer essa tarefa sem dificuldades, porém, caso o primeiro receba o auxílio do segundo ou dicas do professor, fará a leitura com êxito.

O uso de um documento de adequações curriculares poderá significar uma importante ferramenta de acompanhamento pela escola das aquisições curriculares do aluno, identificando as características específicas que exijam um aprofundamento ou um redirecionamento das proposições para o desenvolvimento da aprendizagem acadêmica.

Ao problematizar o uso das adequações curriculares como uma ferramenta de acesso ao currículo, é importante pensá-las dentro de um conjunto maior de ações que procuram delimitar as barreiras que impedem a plena participação social das pessoas com deficiência, nos mais variados âmbitos. Sassaki (2009) sintetiza que os impedimentos e/ou dificuldades, como as exemplificadas a seguir, podem ser classificadas em seis dimensões, sendo elas de natureza: 1. arquitetônica (falta de rampas de acesso aos espaços construídos); 2. comunicacional/discursiva (ausência de domínio de uma língua comum entre ouvinte e surdo, disponibilizando o uso de TICs, ou a implantação de comunicação alternativa ou aumentativa); 3. metodológica (o não uso de estratégias adaptadas para o acesso ao currículo); 4. instrumental (a não oferta de adaptadores para a escrita, como o uso de órtese para sustentação de punho); 5. programática (falta de

operacionalização de normas administrativas específicas para o atendimento às pessoas com deficiência visual, por exemplo, a falta de piso podotátil); 6. atitudinal (atitudes preconceituosas direcionadas às pessoas com deficiência, não se dirigindo a atenção às pessoas com deficiência intelectual, por considerá-las incapazes).

Ainda segundo o autor, a eliminação das barreiras poderá ocorrer na medida em que a sociedade implementar ações de acessibilidade que levem em conta as dimensões citadas, objetivando o desenvolvimento humano. Em síntese, ações de acessibilidade devem contemplar as diferenças humanas, beneficiando toda e qualquer pessoa, inclusive aquelas com deficiências, mobilidade reduzida, entre outras.

Na esfera escolar, em relação à dimensão arquitetônica, é importante que a escola elimine as barreiras físicas de acesso a todos os espaços construídos da escola – sala de aulas, banheiros, quadra, biblioteca, laboratórios etc. – como também cuide da insonoridade e da iluminação adequada das salas de aula e demais ambientes de ensino.

No que se refere à dimensão instrumental, alunos com deficiência podem necessitar de recursos e ajudas técnicas para participar do seu processo de aprendizagem com um maior grau de autonomia, conforme salientado por Blanco (2004):

Máquina Perkins; materiais técnicos de audição, como próteses ou equipamentos de frequência modulada; tabuleiros de sistema de comunicação; emuladores de teclado; sintetizadores de voz; [...] modificações nos materiais de uso comum: incorporar ímãs em quebra-cabeças; aumentar o tamanho ou a espessuras das letras de um texto; simplificar a estrutura gramatical de um texto para torná-lo mais acessível; substituir alguns termos por outros mais compreensíveis para o aluno; etc. (p.300).

Em termos das relações discursivas para alunos que apresentam dificuldades nessa área, a escola deve incorporar no currículo a aprendizagem de códigos de comunicação alternativos, aumentativos ou

complementares à linguagem oral ou escrita, tais como “[...] palavra complementada; bimodal; Bliss; sistema pictográfico de comunicação; Braille; etc.” (BLANCO, 2004, p. 300). No caso especial dos surdos, são necessários investimentos em contratação de profissionais qualificados para o exercício da sua função. Conforme sinalizado anteriormente, garantias da contratação de professores surdos, professores fluentes em Língua de Sinais e intérpretes de Libras/Português, em consonância com as normativas vigentes (Lei 10.436/02 e Decreto no. 5626/2005), são condições indispensáveis para consolidação de propostas educacionais que se coadunam com os princípios da filosofia educacional bilíngue.

Nesse contexto, a escola deve favorecer a participação ativa da família, no trabalho realizado pela equipe. As opiniões e as vontades dos pais dos alunos que apresentam NEE devem ser respeitadas e atendidas, na medida do possível. A equipe escolar deve responsabilizar-se por oferecer informações sobre as atividades que o aluno está desenvolvendo, quais são os avanços adquiridos em seu currículo e os objetivos a ser alcançados, em igual medida para os alunos da Educação Especial, orientando a família, quando necessário, na procura de serviços complementares, tais como: atendimentos médicos, psicológicos, assistência social, entre outros.

É tarefa dos profissionais da educação tornar o aluno o ponto central de suas intervenções, priorizando seu acesso ao currículo e a sua permanência na escola. Segundo Gonzalez (2002), devemos pensar o currículo como fator de mudança, o qual afetará tanto as ações dos professores, quanto dos docentes, de forma a responder efetivamente à diversidade dessa proposta educacional. Tal atitude pode ocasionar medo, insegurança e até resistência nos educadores, porém, a construção de um projeto de escola inclusiva só terá êxito se for debatida e assumida por toda a comunidade educacional (GINE, 2004). Marchesi (2005) reitera esse posicionamento, quando afirma ser necessário enfrentar as turbulências produzidas advindas do desconhecido, uma vez que em função das tensões geradas é que se operam mudanças educacionais mais duradouras.

Em síntese, após as discussões apresentadas sugere-se direcionamentos aos educadores para a elaboração de procedimentos que

envolvem as adequações curriculares, na oferta de práticas organizativas pedagógicas individualizadas para os alunos com deficiência inseridos em sala de aula comum. Lembrando que o reconhecimento das necessidades educacionais especiais de alguns alunos representa a ruptura com o modelo de currículo tradicional, no qual predomina a ideia de que todas as crianças fazem a mesma coisa, ao mesmo tempo.

Ao discutir a proposição de um currículo amplo, equilibrado e diversificado, a equipe escolar deve considerar os princípios de uma escola inclusiva, haja vista que a definição de um conceito compartilhado por todos profissionais favorece a tomada de decisões coletivas, na construção de um projeto político-pedagógico flexível. De modo semelhante, os profissionais da educação, ao tecer uma análise cuidadosa do currículo oficial da escola, devem verificar quais necessidades dos alunos estão sendo atendidas. Para tal decisão Blanco (2004) pontua que alguns questionamentos são necessários:

- ✓ Será que as capacidades e os conteúdos estabelecidos no currículo captam suficientemente as necessidades dos alunos?
- ✓ Que capacidades e conteúdos seria preciso matizar, desenvolver, ampliar ou introduzir?
- ✓ Que critérios metodológicos se devem contemplar para atender à diversidade?
- ✓ Como organizar os grupos de modo a obter a plena participação de todos os alunos?
- ✓ Como se avaliará o processo de ensino e de aprendizagem?
- ✓ Que ajudas e recursos são necessários para facilitar a aprendizagem de todos os alunos? (p. 292).

Embora os objetivos educacionais básicos sejam os mesmos para todos os alunos, é importante a inserção de objetivos de aprendizagem específicos que atendam às necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares dos alunos da Educação Especial (STAINBACK, SATALINBACK; STEFANICH; ALPER, 1999).

## FUNDAMENTOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Qualquer aluno, em um determinado momento de sua escolarização, pode precisar de ajustes individuais no currículo comum. No entanto, isso não significa que ele terá que realizar atividades paralelas às dos outros alunos, não participando da dinâmica da sala de aula. Os profissionais da escola têm, por conseguinte, a tarefa de planejar situações de aprendizagem nas quais todos os alunos participem e desenvolvam suas potencialidades acadêmicas.

À luz das considerações do texto de Blanco (2004), o quadro abaixo explicitará itens para subsidiar formas de organização do currículo:

Itens	Aspectos a serem considerados na organização do currículo escolar
1.	O projeto curricular básico define os objetivos gerais para cada uma das etapas do ensino regular e para cada área de conhecimento; a partir disso, devem ser formuladas as respostas pedagógicas às demandas individuais dos alunos.
2.	Articular conteúdos do currículo a centros de interesses e macroatividades que tenham sentido e sejam motivadores para os alunos.
3.	Oferecer experiências e atividades diversificadas que envolvam conteúdos curriculares com graus de complexidade variados.
4.	Possibilitar a participação dos alunos no processo de tomada de decisões acerca da escolha dos conteúdos, normas de trabalho, estilos de aprendizagem, entre outras, para que tenham mais autonomia e responsabilidade nas atividades acadêmicas.
5.	Oferecer espaço para que os alunos coloquem em prática o que aprenderam de forma autônoma ou, quando preciso, com a supervisão e ajuda do educador, que deve avaliar o seu desempenho e os suportes necessários para a realização das atividades de modo autônomo.
6.	Confeccionar materiais didáticos multimídia, que aliem o uso de diferentes linguagens e recursos de comunicação, com vistas aos graus de dificuldade pelos alunos com necessidades educacionais especiais, que muitas vezes precisarão de materiais específicos ou adaptados.

7. Dispor as carteiras na sala de aula de modo a facilitar as relações interpessoais favorecendo trocas interativas que permitam o trabalho pedagógico individual e/ou cooperativo. Alguns alunos que apresentam maiores dificuldades devem participar de grupos que melhor respondam às suas necessidades de um suporte pedagógico diferenciado, em período contrário de sala de aula.
8. Reorganização temporal das atividades escolares em função dos ritmos, necessidades e motivações dos alunos, em que o professor possa planejar ou redimensionar a atividade de ensino em função das características desse alunado.
9. Propor debates, discussões temáticas, teatros ou outras atividades que favoreçam a participação coletiva dos alunos, em sala de aula, valorizando os diferentes posicionamentos.
10. A avaliação deve enfatizar o caráter qualitativo, centrado no processo de ensino-aprendizagem de cada aluno, de sorte que se perceba o progresso acadêmico, ao longo do período letivo. Os procedimentos diferenciados de avaliação devem ser implementados, em detrimento dos diferentes estilos, capacidades e possibilidades de aprendizado dos alunos. É importante que os alunos sejam informados dos critérios de avaliação, pelos quais está sendo analisado o seu desempenho acadêmico. Tal condição visa à corresponsabilidade na aprendizagem e no envolvimento nas decisões educacionais.
11. A equipe escolar deve constantemente reavaliar a adequação curricular implementada, entendendo que esta é flexível e passível de alteração em qualquer momento do período letivo.

Recorda-se que a operacionalização das adequações curriculares deverá envolver os profissionais da Educação (professor de sala comum, gestores, professores especializados e a equipe técnico-pedagógica da Diretoria ou Secretaria de Educação) e se constituir como uma das ações previstas nas normativas educacionais. Pelos apontamentos de Pacheco (2007), que anteriormente foi citado como um dos precursores do movimento pela materialização da escola inclusiva, uma obra de repercussão no cenário brasileiro foi editada em 2007, em colaboração com

outros autores, que procura difundir a efetivação e o aprimoramento dos preceitos da educação inclusiva na comunidade europeia com as ações desenvolvidas na Áustria, Islândia, Finlândia, Espanha e Portugal, acentuando que a sua operacionalização implica a adoção de estratégias teórico-metodológicas voltadas para a preparação para a educação escolar até o seu aprimoramento, perpassando pelo planejamento curricular, interação entre alunos, parceria lar-escola, serviços de apoio, desenvolvimento de pessoal e prática de sala de aula.

Retomando aos preceitos inicialmente debatidos neste item, é prudente, conforme assinalado no ponto anterior, mencionar aos estudos de Manjón, Gil e Garrido (1993), que, ao fazerem alusão ao conceito de Adequações Curriculares individuais (ACI), demarcam que a sua elaboração depende essencialmente de um conjunto de dadas condições: a) identificar o nível de competência curricular do aluno, o que significa saber responder sobre aquilo que o aluno é capaz de realizar, em termos reais concernentes aos conteúdos curriculares correspondentes ao seu nível de escolarização; b) a avaliação da competência decorre de um processo avaliativo que seja capaz de predizer em quais condições consegue realizar as atividades escolares e quanto e que tipo de ajuda necessita para tanto; c) a efetivação dos ajustes deve estar pautada na ideia de menor distância, em termos curriculares, do ofertado ao esperado, no que tange às expectativas de aprendizagem, para o ano ou ciclo frequentado.

Pelos limites do texto, procuraram-se destacar algumas referências que sustentam e norteiam as defesas atribuídas à adequação curricular para alunos da Educação Especial, os quais exibam necessidades educacionais especiais. Em resumo, as considerações feitas anteriormente sugerem orientações aos profissionais da escola, na organização dos procedimentos educacionais para alunos da Educação Especial, lembrando que tais ações são contínuas e exigem o repensar constante da prática pedagógica da formação do professor, que atue na perspectiva de uma proposta educacional inclusiva, pois falar de proposição de ensino significa atrelá-la a quem incumbe a responsabilidade no fazer pedagógico.

## **6. A formação continuada na materialização da escola inclusiva**

Na atual conjuntura educacional, é premente discutir como formar educadores para assumir o ensino de alunos que, por longas décadas, foram responsabilizados pelo insucesso educacional. Em termos normativos, essa consideração estava amparada no artigo 59, da LDBEN 9394/96 (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional): “III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Nessa perspectiva, Resolução CNE/CEB 02/2001 indica que os professores especializados deveriam ter: licenciatura em Educação Especial, ou em uma de suas áreas; complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial; ou ainda para aqueles já se encontrassem no exercício da função, deveria ser ofertada formação continuada na área, conforme focado no art. 18 da normativa:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II – flexibilizar a ação



pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado as necessidades especiais de aprendizagem; III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001a).

Numa análise sintética das duas normativas, percebe-se que a formação dos professores para lidar com o público da Educação Especial ocorre de dois modos: para os professores especializados, prevê-se que a formação específica na área deve ser garantida, enquanto, aos professores das salas de aulas comuns, algum tipo de capacitação e/ou formação para atuarem com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais.

Desde então, a formação continuada do professor para atuar na educação inclusiva ganha destaque na formação em serviço para a melhoria da qualidade do ensino e de aperfeiçoamento dos professores. Ao retomar a LDBEN, o Artigo 67 estabelece que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, acrescentando-se a essa orientação, em seu inciso II, que o aperfeiçoamento profissional continuado seja realizado obrigatoriamente pelos governantes das redes públicas, "[...] inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim". Além disso, a formação continuada encontra amparo no Art. 80: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

Com vistas a fundamentar a proposta de formação continuada ofertada aos professores e gestores de uma unidade escolar, apresentada no material audiovisual que acompanha este texto, optou-se, neste momento, por resgatar alguns conceitos e reflexões críticas que possam subsidiar proposições dessa natureza.

Apesar de, na atualidade, haver grande investimento em propostas de formação continuada, sabe-se que poucas ações se configuram em

proposições de debates técnico-acadêmicos que permitam a participação de professores em projeto de educação continuada, voltado para a reflexão e, posteriormente, propiciem uma mudança no seu modo de pensar e, conseqüentemente, na sua atuação, ou seja, na prática pedagógica cotidiana.

A ideia da efetivação de programas que trabalham com formação continuada – mostrando-se como um “braço” da educação de um modo geral – tem sido amplamente discutida e apresentada em eventos científicos na área educacional, há um tempo razoável, com a premissa da importância de se avaliar a prática pedagógica, “[...] exatamente porque avaliar é parar para pensar e refazer caminhos/ações, a avaliação deve se tornar como centro de um processo de formação [...]” (MAZZILLI; MURAMOTO, 1998, p. 82).

A Secretaria de Educação Fundamental, por intermédio do Ministério da Educação, destaca, no documento Referenciais para a Formação dos Professores (1999), a importância da promoção de atividades de formação continuada, ressaltando que essa formação favorece o desenvolvimento profissional do professor, e que todos os educadores devem ter acesso a ela, manifestando a necessidade da reflexão crítica compartilhada, que conduza a um repensar da prática pedagógica realizada em sala de aula. Em contrapartida, esse mesmo documento não apresenta nenhum modelo efetivo que garanta a efetivação dessa formação contínua, apenas apontando indícios de como essa proposta pode ser efetivada.

Percebe-se que a área ainda é de grande monta, pois, no XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e I Congresso Nacional de Formação de Professores (2011), é sublinhada novamente a relevância de se investir em propostas na área de formação continuada, de sorte que essa área se mostra como campo de estudos e de implementações de propostas metodológicas necessárias, no cenário atual da educação brasileira, com eixo temático direcionado para a exposição de trabalhos na formação inicial e continuada de professores.

Numa digressão histórica, Souza (2006) relata que, em meados dos anos 1980, o tema da formação continuada para professores começa a ser enfatizado por esferas governamentais e, nesse cenário, o Estado de São

Paulo anuncia propostas dessa natureza, em termos de palestras, cursos e atividades afins, com a finalidade de combater o fracasso escolar. Entretanto, o texto alerta que essas propostas se ancoravam numa visão reducionista, que se justificava pela incompetência profissional dos professores, devido a uma formação inicial deficitária, que, dentre outros fatores, não conseguia atender, em termos curriculares, a pluralidade de alunos. Nesse sentido, a formação continuada é incentivada como modo de melhorar a competência dos professores, como única forma de ajustes para a melhoria do sistema educacional.

Segundo Candau (1997), esta representa uma concepção tradicional de formação continuada, que desconsidera o professor como sujeito das suas ações e também deixa de favorecer a reflexão e a adoção do encontro de possibilidades para resolução dos problemas ocorridos no cotidiano escolar. Assim, em contraposição, a formação continuada em serviço, nas palavras da autora, deve “[...] considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores” (CANDAU, 1997, p. 57).

Todavia, ainda com vistas ao texto, sabe-se que a formação continuada não deve ser entendida como um fenômeno isolado e segmentado, mas precisa se dar juntamente com o exercício da profissão, sendo originada no próprio local de trabalho, no caso, a escola, para que possa viabilizar o conhecimento da realidade vivenciada no cotidiano do educador. Em acréscimo, desse processo deve resultar a efetivação de um projeto pedagógico que enfrente, com compromisso e seriedade, as problemáticas de sala de aula, favorecendo, assim, um repensar no processo de ensino e aprendizagem, visando a contemplar as necessidades pedagógicas da clientela atendida nos bancos escolares.

Alguns autores (FUSARI; RIOS, 1994; CANDAU, 1996; PALMA FILHO; ALVES, 2003; ALTENFELDER, 2005; PARDAL; MARTINS, 2005) têm desenvolvido pesquisas sobre propostas de formação continuada do professor, indicando direcionamentos interessantes

para se trabalhar com professores em processo de educação continuada. Defendem que, por causarem impacto no processo educacional, essa área deve merecer destaque no interesse das políticas públicas brasileiras, para a efetivação de melhorias na prática educacional em sala de aula, por intermédio do desenvolvimento de estudos e pesquisas que promovam a revisão e a elaboração das propostas educacionais.

A viabilização de propostas de formação continuada vem contribuir diretamente para o repensar da prática profissional, auxiliando na melhoria do processo educacional e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos, tornando-se uma ferramenta metodológica interessante para mudanças, no contexto escolar.

No entanto, ao fazer uma alusão sobre propostas dessa natureza em convergência com a Educação Inclusiva, Mantoan (2001a) relata a necessidade de as proposições suplantarem a ideia da mera transmissão de técnicas de ensino, que se ancora em modelos prontos a serem encaixados em realidades distintas, transportando uma representação de “receituário”. A adoção de tal modelo, por um lado, pode ser vista como uma forma facilitada de mudar o cotidiano escolar, pois desconsidera que cada realidade escolar é formada por demandas singulares, como também pouco investe numa postura reflexiva do professor, personagem ativo nesse processo e capaz de fazer uma leitura da sua realidade e, de modo conjunto, repensar e apresentar proposições que atendam às preocupações da comunidade escolar. A autora frisa que apresentar proposição que rompa de algum modo com o que está posto não é uma tarefa fácil, porque “[...] a maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino, e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam e adotam na sala de aula é frequentemente rejeitado” (MANTOAN, 2001a, p.117). Tal concepção deve ser entendida pelos pesquisadores, já que o novo suscita dúvidas e rejeições e, nesse sentido, cabe aos proponentes realizarem reflexão conjunta, que valorize o que está posto, mas contenha propostas de mudanças como uma possibilidade real e compromissada que vise não à desconstrução, mas a uma nova organização do cenário educacional, correspondente às expectativas daqueles que dela possam usufruir.

Em acréscimo a essas considerações, Volpato e Mello (2005) ressaltam que, ao se efetivar propostas de formação continuada, deve-se lembrar que os professores que dela participam carregam uma história pessoal e institucional, marcada por experiências e saberes importantes, pressupostos a serem considerados para a construção de novos conhecimentos e concepções, pois, caso contrário, corre-se o risco de não levar em conta condições estruturais que subsidiam a prática dos professores.

Contudo, como bem sublinhado por Altenfelder (2005), os pesquisadores, ao compartilharem de intenção de propostas de formação continuada em serviço, que adentrem ao cotidiano profissional, percebem que muito professores se recuam e demonstram [...] “sentimentos como o de serem usados como objetos de pesquisa, de não serem respeitados em seus interesses, necessidades, ritmo e processo, ou apresentam queixas como dicotomia entre teoria e prática por parte dos formadores”. Tais fatos têm que ser considerados por parte dos proponentes – formadores –, para que reflitam e possam adotar posturas que tomem a escola como um espaço possível para o diálogo e o caminhar conjunto. No mesmo texto, a autora defende a abordagem histórico-cultural e recorda que o professor, cuja função é social, deve dispor de ações intencionais de ensino, dirigidas para a apropriação de instrumentos culturais que possibilitem aos alunos a compreensão da realidade social, atrelada ao desenvolvimento individual.

Giovanni e Monteiro (2000), estudando as práticas pedagógicas, destacam que as propostas de formação continuada devem partir da análise de situações reais, vivenciadas no cotidiano escolar, para que possam sugerir alternativas, soluções e caminhos, superando a ideia do senso comum ou das generalizações. Também precisam propiciar que os professores façam releitura de suas aprendizagens, relacionado-as ao contexto sociocultural em que estão inseridos, rompendo com formas de pensamento e ação simplistas e lineares.

Facci (2003) complementa, sustentando que os proponentes da formação continuada devem atuar como mediadores do processo de apropriação de conhecimentos a ser estabelecida com os professores, ou

seja, à luz do domínio teórico-operacional, propor atividades reflexivas que possibilitem que o professor se torne competente para responder ou pensar em alternativas à resolução de questões e problemáticas que, de modo independente, não conseguiria.

Entretanto, Cunha (1999) frisa que, para que isso aconteça, faz-se necessário inicialmente estabelecer ações conjuntas que modifiquem a postura de passividade do professor, face ao discurso do pesquisador (proponente), e, por sua vez, este deve pautar suas ações de modo a convergirem com uma postura de assessor, distanciando-se de uma posição de coordenador ou mentor da proposta. Com isso, o pesquisador atuará como mediador na apropriação ou na revisão de conhecimentos do professor, e este, em contrapartida, torna-se mais autônomo, com independência intelectual.

Na leitura de estudos sobre formação continuada, Bernardo (2006, p. 1-2) acrescenta que a formação continuada não deve ser compreendida como necessária [...] “somente para tentar minimizar as lacunas da formação inicial, mas por ser a escola um espaço (*lócus*) privilegiado de formação e de socialização entre os professores, onde se atualizam e se desenvolvem saberes e conhecimentos docentes e se realizam trocas de experiências entre pares”. Para o autor, a formação continuada deveria se configurar como uma ação coletiva constante, portanto, não ocasional e pontual, interligada com as atividades educacionais desenvolvidas dentro da escola.

Nessa direção, Leite (2003) afirma que a formação continuada, ao contribuir para a melhoria do ensino, tem de estar subsidiada em ações que procuram discutir criticamente a atividade prática, real, pautando-se num movimento de reflexão constante, em que se possa apresentar e discutir as proposições educacionais, efetivá-las e aperfeiçoá-las em comum acordo, pelo proponente e pelo executor, revendo e analisando as ações refletidas.

Entende-se então a formação continuada como uma área da educação que se tem efetivado, não somente para avaliação da prática educacional, mas também como extensão da formação do professor. Em pesquisas em propostas de formação continuada (LEITE, 2003; LEITE;

PERINOTTO, 2010), enfatiza-se como é importante que o professor, no desenvolvimento de sua atuação pedagógica, não apenas domine o conteúdo que lhe é de responsabilidade socializar, mas também que disponha de estratégias metodológicas adequadas para efetivar o processo de ensino e aprendizagem, tendo conhecimento sobre como este se caracteriza e como se forma o pensar de seus alunos. Dessa forma, as concepções evidenciadas pelo professor, ou seja, o que ele pensa sobre os aspectos relatados acima, são de fundamental importância para a realização de sua prática profissional, sendo a observação, a análise, a reflexão conjunta e o repensar dos posicionamentos adotados seus maiores instrumentos para efetivar a aprendizagem de seus alunos.

É possível notar propostas de formação continuada, cuja temática educacional parece direcionar-se para temas mais genéricos, enfatizando a Educação Inclusiva de um modo geral, distanciando-se de uma proposta concatenada para os professores especialistas em educação especial.

Sant'Ana (2005), tratando da inclusão educacional, retoma a discussão de que é preciso o envolvimento de todos os membros da equipe escolar, no planejamento e organização das ações educacionais, a fim de se atender à temática. Assim, professores, gestores e funcionários devem agir coletivamente, mesmo sabendo que possuem papéis distintos. Para tanto, destaca a oferta de programas que objetivem a continuidade do desenvolvimento teórico-operacional como uma das formas essenciais. Porém, anuncia que, para que a melhoria das condições de ensino ocorra, alguns cuidados devem ser tomados: a oferta de suporte de profissionais – pesquisadores que atuem com esse fim – no auxílio ao trabalho do professor e para a concretização de mudanças na prática pedagógica, que preencham as necessidades educacionais dos alunos.

Ainda no contexto da educação inclusiva, encontra-se o texto de Michels (2005), que, ao analisar os cursos de formação de professores, observa que estes ainda mantêm, discutindo e ensinando temáticas relacionadas aos processos educacionais de pessoas com deficiência, uma concepção fortemente marcada pelo modelo médico-psicológico, em que se empregam as condições biológicas para explicar seu desempenho

acadêmico. Fazendo um contraponto das reflexões destacadas no texto com a formação continuada, parece ser interessante que propostas dessa natureza, apresentadas dentro de um sistema que se entende inclusivo, possam discutir criticamente o modelo mencionado e revisar tais concepções com os professores, para que possam redirecionar suas práticas ancoradas num modelo que não ignora as limitações biológicas, mas sustenta a ideia de que o meio cultural é plural e cabe dispor de respostas educacionais diferenciadas para demandas escolares distintas, como amplamente discutido em tópicos anteriores.

Abordando a formação continuada na educação especial, com base numa revisão da literatura da área, Leite e Perinotto (2010) afirmam que tais mudanças devem acontecer com a adoção de procedimentos metodológicos que promovam: revisão crítica de posicionamentos realizados pelo professor – balizando práticas a serem mantidas, revisadas e enxertadas – em função das estratégias metodológicas empregadas; da concepção do processo de ensino e aprendizagem; do referencial teórico adotado; da expectativa de desempenho acadêmico; da análise das políticas educacionais; do entendimento sobre as interações estabelecidas em sala de aula – professor e aluno; aluno e aluno; da análise da proposta curricular; da atribuição das causas das dificuldades do aprender; do objeto de ensino; de trocas interativas sociais entre professor e alunos; entre outros fatores, que propiciam ao professor uma leitura da importância da sua atuação, no processo de construção dos conhecimentos.

Faz-se importante então que os cursos de formação continuada oferecidos para o trato pedagógico com o público da educação especial se preocupem com propostas teórico-metodológicas capazes de sustentar a formação de um professor, a fim de promover práticas pedagógicas consistentes que correspondam aos princípios da escola inclusiva.

Todavia, com o objetivo de reafirmar as políticas atuais do Ministério da Educação, que prevê a formação do professor para atuar num sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2007a), este indica, no Art. 3º, Parágrafo único, que o professor terá uma formação inicial baseada na valorização da práxis docente como objetivo central do processo educativo.



A Resolução CNE/CP 1/2006, em seu Art. 5º, itens I, V e X, destaca que o licenciado em Pedagogia deve ser formado para

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras. (BRASIL/CNE/CP, 2006).

Os cursos de formação de professores, no âmbito da formação inicial e/ou continuada, precisam atender aos princípios da educação inclusiva de alguma forma, condição contemplada na Resolução 4/2010, instituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, cujo Artigo 29, parágrafo 1º, dispõe que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ou seja, indica que o público-alvo da Educação Especial frequente as classes comuns do ensino regular, em horário contrário, no Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>17</sup>, como serviço complementar ou suplementar à escolarização. De

---

<sup>17</sup> Conforme previsto na Resolução 04/2009, em seu Art. 5º, o Atendimento Educacional Especializado deve ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. Pode o mesmo ser ofertado em ambiente hospitalar ou domiciliar, pelo respectivo sistema de ensino, de forma complementar ou suplementar para o público da Educação Especial.

acordo com diferentes pesquisadores da Educação Especial (FERREIRA, 2004; ARANHA, 2004; OLIVEIRA; LEITE, 2007; LEITE; MARTINS, 2008; POKER; SANTOS; PEREIRA, 2011), para que tais considerações se efetivem, nas escolas brasileiras, há que se fazerem profundas modificações nas formas de organização do ensino, nos âmbitos metodológicos, atitudinais, comunicacionais e físicos. Nesse sentido, cabe à escola – equipe pedagógica – identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos, a fim de que possa permitir o acesso ao currículo formal.

Retomando a Resolução nº 4, percebe-se claramente a indicação, quando o texto descreve:

§ 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes. (BRASIL, 2010).

Em síntese, a construção e o fortalecimento da constituição de um sistema educacional inclusivo, no Brasil, necessariamente passarão por profundas mudanças político-ideológicas nos sistemas de gestão administrativa e na prática pedagógica (MENDES, 2006; MICHELS, 2006; OLIVEIRA; LEITE, 2007; LEITE; MARTINS, 2010a; POKER; SANTOS; PEREIRA 2011). Destarte, a organização de uma escola de qualidade para todos os alunos exigirá que os cursos de formação docente promovam a apropriação de conhecimentos que envolvam conteúdos curriculares, os quais subsidiem práticas pedagógicas para o atendimento educacional do público mencionado.

### **Considerações finais**

Conforme exposto, a inclusão educacional do aluno com deficiência consiste em uma meta a ser atingida em longo prazo. Sabe-se que a exclusão social do aluno com deficiência faz parte da história da educação, o que reitera a necessidade e a importância do trabalho conjunto, abarcando segmentos diferenciados da sociedade, com destaque para a atuação da escola no processo educativo de alunos com deficiência, na revisão das práticas pedagógicas a eles ofertadas.

Essa concepção reitera a relevância e a efetividade de propostas de formação continuada que propiciem ao professor subsídios para a modificação da sua prática, com vistas à flexibilização do ensino.

Por conta da busca da materialização de uma educação que se sustente numa proposta capaz de atender efetivamente a todos os alunos, pode-se afirmar que colaborações teóricas que discutam formas de efetivá-la, no cotidiano escolar, são necessárias para a sua promoção. Além disso, ao se considerar a natureza da práxis pedagógica como histórica e inacabada, levanta-se a necessidade de ofertas de propostas de formação continuada, com a finalidade de garantir que o ensino escolar seja pautado num movimento dialético entre teoria e prática, no qual a prática, embasada teoricamente, possa constantemente se modificar, reformulando-se à luz de subsídios teóricos que a norteiem.

A parceria entre Escola, Universidade e Instituição é valorizada, uma vez que se entende que o trabalho conjunto auxilia na promoção de

suportes necessários para que alunos com deficiência avancem academicamente na apropriação dos conhecimentos científicos transmitidos pela escola. A Universidade, representada pelos seus pesquisadores – professores e alunos – pode cooperar de maneira significativa para a efetivação da inclusão educacional, aproximando-se da escola e oferecendo propostas de formação continuada de sorte a promover o debate reflexivo, na tomada de decisões educativas.

Desnecessário enfatizar que as contribuições apresentadas no decurso deste texto e no material audiovisual que acompanha este livro servem para fomentar ações intencionais de ensino, que visem à aprendizagem e à interação social, aspectos fundamentais para o desenvolvimento humano das pessoas com deficiências, dando novos contornos à sua escolarização.

## Referências

ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, A. M. et al. (Org.). **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 39-53.

ALTENFELDER, A. H. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 13, n. 10, 2005. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542005000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17 jan. 2012.

ARANHA, M.S.F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n.º 21, março, 2001, pp. 160-173.

ARANHA, M.S.F. Educação Inclusiva: transformação social ou retórica? In. OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe publicações, 2004.p.37-60.

ARENA, D.B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M.R.L. (Org.). **Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental**. Araraquara: JM, p. 53-61, 2003.

\_\_\_\_\_. Bakhtin e Alfabetização. **Educação**. Santa Maria, RS, v. 17, p. 71-89, 1992.

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6.ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

BALEOTTI, L.R.; DEL-MASSO, M.C.S. Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008. p. 33-44.

BERBERIAN, A.P.; ANGELIS, C.C.M. de ; MASSI, G. Violência simbólica nas práticas de letramento. In BERBERIAN, A.P., ANGELIS, C.M, MASSI, G. (Org.). **Letramento**: referências em saúde e educação. São Paulo: PLEXUS, 2006, p. 7-14.

BERNARDES, M.E.M. Pedagogia e mediação pedagógica. In: LIBANELO, J. C.; ALVES, N. (Org.). **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. Cortez: São Paulo, 2012, p. 77-97.

BERNARDO, E.S. Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., Caxambu, 2006. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2006. p. 1-18. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t083.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2010.

BLANCO, R. Inovação e recursos educacionais na sala de aula. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 290-308.

BOSCO, D.C.; MARTINS, S.E.S.O. Escolarização de alunos surdos na atualidade: dilemas e perspectivas. In: GIROTTI, M.T.; ROMUALDO, C.;

ZUIN, P.B. (Org.). **Perspectivas da Educação para o Século XXI**. (Franca-São Paulo): Ribeirão Gráfica e Editora, 2012, p . 64-101.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, 2000. p. 15-26.

BRANDÃO, C.F. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo**. São Paulo: Avercamp, 2003.

BRASIL. **Lei N.º 7044**, de 18 de outubro de 1982. Altera os dispositivos da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência: Legislação Federal e Marginália. São Paulo, v. 46, p. 439-441, 4. trim. 1982.

\_\_\_\_\_. Governo Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <<http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/legis/cf88>>. Acesso em: 07 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm). Acesso em: 11 out. 2011.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 21 dez. 1999a. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 09 set. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 24 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 08 maio 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais** – adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: SEF: SEESP, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm)>. Acesso em: 5 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.



Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis.../110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis.../110172.htm).  
Acesso em: 5 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: SEESP, 2001a.

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

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15/05/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE/CP, mai./2006.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2007a. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> .>. Acesso em: 24 out. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007b

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e a comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 25 de abril de 2007.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: SEF: SEESP, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Saberes e práticas da inclusão:** adequações curriculares. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. Conselho nacional de educação câmara de educação básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) Acesso em: 14 set 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado na área da Surdez**. Brasília: Secretaria da Educação Especial e Secretaria de Educação a Distância, 2007b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf). Acesso em: 04 de out. 2012.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 54. p. 21-27, 2001.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p.51-68.

CANDAU, V. M. F. et al. **Tecendo a cidadania:** oficinas pedagógicas de direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 1996.

CARVALHO, R.E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1999.

CUNHA, A. M. O. **A mudança conceitual de professores num contexto de educação continuada**. 1999. 394f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

DUARTE, N. **Individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. 2003. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.

FERNANDES, E. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

FERREIRA, J. R. Políticas públicas e Universidade: uma avaliação dos dez anos da Declaração de Salamanca. In: OMOTE, S. (org) **Inclusão**: intenção e realidade. Fundepe: Marília, 2004, p. 11-36.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. In: **Almanaque 5**. São Paulo: Brasiliense, 1977.

FUSARI, J. C.; RIOS, T. A. A formação continuada dos profissionais de ensino. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 3., 1994, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Unesp, 1994. p. 19-25.

GALVE, J. L. et al. **ACI: las adaptaciones curriculares individuales.** Madrid: CEPE, 2002.

GESUELI, Z.M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A.C.B. et al. (Org.). **Leitura e Escrita no contexto da diversidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 39-49.

GIOVANNI, L. M; MONTEIRO, D. C. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada.** Campinas: Papirus, 2000. p. 129-143. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 93-124.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação.** 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GÓES, M.C. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos Cedex,** Campinas, n. 24, p. 17-24, 1991.

GOFFMAN, E. **Asylums.** Chicago: Aldine Publishing, 1962.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade:** bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.

GUARINELLO, A. C.; CLAUDIO, P. D.; FESTA, P. S. V.; CARVALHO, H. A. S. de. Grupo terapêutico fonoaudiológico: português para surdos. In: BERBERIAN, A.P.; SANTANA, A.P. (Org.). **Fonoaudiologia em contexto gupais:** referencial teórico e prático. São Paulo: PLEXUS, 2012, p. 161-182.

HEREDERO, E.S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a elas: adaptações curriculares. In **Acta Scientiarum Education.** Maringá, v. 32., n 2,p. 193-208, 2010.

INEP (Instituto Nacional de Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Relatório:** censo 2010. Brasília: INEP, 2010. Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em: 4 mai 2011.

KOZLOWSKI, L. O modelo bilíngue/bicultural na educação do surdo. In: LACERDA, C. B. F. de; NAKAMURA, H; LIMA, M. C. (Orgs.). **Fonoaudiologia:** surdez e abordagem bilíngue. São Paulo: Plexus, 2000, p 84-102 .

LACERDA, C.B.F. **Intérprete de LIBRAS:** em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação/FAPESP, 2009. v. 1. 95p .

LACERDA, C.B.F; LODI, A.C.B. A inclusão escolar bilingüe de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F. **Uma escola duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, p. 11-32, 2009.

LACERDA, C.B. de F.; BERNARDINO, B. M. Atuação do intérprete de língua de sinais no contexto da escola inclusiva bilíngüe: focalizando a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. In LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.**, Porto Alegre: Mediação, 2009, v. 1, p. 65-80.

LARROUSSE. **Grande Enciclopédia São Paulo:** Nova Cultural, 1999.

LEITE, L. P. **A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador:** um estudo em classe especial. 2003.212f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

\_\_\_\_\_. Inclusão educacional e formação continuada: a busca por uma escola que atenda a todos os alunos. In: CARDOSO, C. M. (Org.). **Convivência na diversidade:** cultura, educação e mídia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 149-165.

LEITE, L. P.; MARTINS, S.E.S.O. **Adequações curriculares:** um procedimento na organização de práticas educacionais inclusivas. Bauru: Universidade Estadual Paulista/ Faculdade de Ciências, 2008, p. 40.

\_\_\_\_\_. Adequação curricular: alternativas de suporte pedagógico na Educação Inclusiva. **Revista Educação Especial (UFMS)**. , v. 23, p.357 - 368, 2010a. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/issue/view/139>  
Acesso em: ago. de 2012

\_\_\_\_\_. Avaliação do instrumento de adequações curriculares na organização de ações educacionais inclusiva. **Revista E-Curriculum**, v. 5, Nº. 2, p. 1-22, 2010b. Disponível em:

<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/252>. Acesso em: set. de 2012.

LEITE, L. P.; PERINOTTO, S. O pesquisador enquanto mediador na construção do conhecimento do professor. **Educação em Questão**, Natal, v. 37, n. 23, p. 99-120, 2010.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

\_\_\_\_\_. Study of the environment in the pedagogical works of L. S. Vigotski. **Journal of Russian and East European Psychology**, Armonk, v. 43, n. 4, p. 8-28, 2005.

LIMA, S. R.; MENDES, E. G. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, n.2, p.195-208, Mai.-Ago., 2011

LODI, A.C.B. **Leitura e escrita em crianças surdas**: um estudo das estratégias utilizadas durante o período de aprendizagem. 1996. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.; CAMPOS, S.R.L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A.C.B. et al. (Org.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 35-46.

LODI, A.C.B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos**: oficinas com surdos. 2004. 282 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. Leitura em segunda língua: um estudo com surdos adultos. In: BERBERIAN, A.P., ANGELIS, C.M, MASSI, G. (Org.). **Letramento: referências em saúde e educação**. São Paulo: PLEXUS, 2006, p. 244-273.

LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: LACERDA, C.B. F de ; LODI, A. C. B. (Org.). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 1ed.Porto Alegre: Editora Mediação, 2009, v. 1, p. 143-160.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio 2004.

LÚRIA, A.R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Lúria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MANJÓN, D.G.; GIL, J.R.; GARRIDO, A.A. **Adaptaciones curriculares** – guía para su elaboración. Granada-Espanha: Aljibe, 1993.

MANTOAN, M. T. E. Abrindo as escolas às diferenças. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001a. p. 109-128. (Educação em pauta. Educação e democracia).

\_\_\_\_\_. (Org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão**: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001b.

MANZANO, J.L.G; SANZ, M.T; FLORES, C.L.A.; SANZ, J.C; HEREDERO, E.S. Adaptações curriculares: educação infantil, primaria, secundaria (Colección), Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial, 2002.



MARCHESI, A. **O que será de nós, os maus alunos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARTINS, S.E.S.O; GIROTO, C.R.M. Surdez, linguagem e educação inclusiva. **Módulo 12.** Deficiência auditiva em Educação Especial. Material didático utilizado no curso de Formação para o concurso público para provimento de cargo efetivo de professor de Educação Básica I, PEB II, da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores da Secretaria do Estado de São Paulo. São Paulo: Fundação Padre Anchieta – Centro Paulista de Rádio e TVs Educativas, 2010, p1-36.

MARTINS, S.E.S.O. **Formação de leitores surdos e a educação inclusiva.** São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 332.

MARTINS, S.E.S.; GIROTO, C.R.M. A leitura e a escrita como prática pedagógica discursiva em uma proposta educacional bilíngüe. In: OLIVEIRA, A.A.S; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. (Org.). **Inclusão Escolar:** as contribuições da educação especial. Cultura Acadêmica: São Paulo, 2008, p. 197-220.

MAZZILLI, S.; MURAMOTO, H.M.S. Educação continuada e avaliação: duas faces da mesma moeda. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 5., 1998, Águas de São Pedro. **Anais...** São Paulo: Unesp, 1998. p. 75-91.

MELLO, C.A.B. **O conteúdo jurídico do princípio da igualdade.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 1978.

MELLO, S. A. A escola de Vigotski. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à psicologia da educação.** São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-154.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** 2006; v. 11, n. 33, p. 387-405.

MENDES, E. G. A formação do professor e a política nacional de educação especial. In: V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, V, 2009, São Paulo. **Anais ...** São Paulo, SP, 2009. CD-ROM, p. 1-18.

MICHELS, M. H. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.11, n. 2, p.255-272, maio/ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 33, p. 406-423, dez. 2006.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vigotski**. São Paulo: Educ, 1999 (1ª ed.).

\_\_\_\_\_. Subjetividade e constituição do sujeito em Vigotski.. In: III conferência de Pesquisa sócio-cultural: novas condições de produção do conhecimento: globalização e práticas sociais, 2000, Campinas. III **Conferência de Pesquisa sócio-cultural**. Campinas: Unicamp, 2000. v. 1. p. 1-19.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 109-138, 2000.

NAPOLITANO, C. J. A liberdade de iniciativa e os empreendedores econômicos estrangeiros na Constituição Federal: uma análise do

direito fundamental à propriedade à luz das Emendas constitucionais. **Dissertação de Mestrado**, Instituição Toledo de Ensino de Bauru, Bauru, 2003.

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

OLIVEIRA, A.A.S. Currículos e programas na área de deficiência intelectual: considerações históricas e análise crítica. OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. (Orgs.) . **Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial**. 1ª. ed. São Paulo sp: Cultura Acadêmica Editora e Fundepe Editora, 2008a. v. 01.p. 111-128.

\_\_\_\_\_. Adequações curriculares na área de deficiência intelectual: algumas reflexões. OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. (Orgs.) . **Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial**. 1ª. ed. São Paulo sp: Cultura Acadêmica Editora e Fundepe Editora, 2008b. v. 01.p. 129-154.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais. In: MANZINI, E. J. **Educação especial: temas atuais**. Marília, SP: Unesp: Marília Publicações, 2000, p. 11-20.

\_\_\_\_\_. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007.

OMOTE, S. Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. In OLIVEIRA, A.A.S.; GIROTO, C.R.M; OMOTE, S.(orgs) **Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial**. 1ª ED. Marília: Fundepe/ Cultura Acadêmica, 2008, p 15-32.

\_\_\_\_\_. As diferenças, o atendimento especializado e a estigmatização do aluno deficiente. In: ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOLOGIA, 4., 1990, Curitiba. **Anais...** Curitiba: CRP-08, 1990. p. 276-279.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova York, 2006. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/convencao.php>>. Acesso em: 13 dez. 2011.

PACHECO, J; EGGERTSDÓTTIR, P.; MARINNÓSSON, G.L. **Caminhos para a inclusão: um guia para aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PALMA FILHO, J. C.; ALVES, M. L. Formação continuada: memórias. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de professores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 279-296.

PARDAL, L. A.; MARTINS, A. M. Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, p. 113-117, jun. 2005.

POKER, R. B.; POKER, J. G. As distorções do conceito de NEE à luz do direito e dos direitos humanos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 24., 2008, Águas de Lindoia. **Anais...** Campinas: Art Point, 2008. p. 360-367.

POKER, R. B. P.; SANTOS, D. F. dos; PEREIRA, G. Formação do pedagogo na perspectiva educacional inclusiva: em questão a situação dos cursos de pedagogia da Universidade Estadual Paulista - Unesp. In: CONGRESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2011, Águas de Lindoia. **Anais...** Pró-Reitoria de Graduação UNESP, p. 4950-4962.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. 1. ed. Campinas: autores associados, 2012. v. 1. 255p.

ROJO, R. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação do professor – uma apresentação. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, 2000. p. 15-26.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago. 2005.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SILVA, L.R; BARAÚNA, M.S. A inclusão escolar do surdo: algumas reflexões sobre o cotidiano investigado. **Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 16, no. 27, jan/junho, p. 55-68, 2007.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão: abordagem socioantropológica em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e o fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, 2006.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. STEFANICH, G.; ALPER, S. A Aprendizagem nas Escolas Inclusivas: e o currículo? In: **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 240-251.

TRENCHÉ, M.C.B. **A criança e a linguagem no contexto escolar.** 1995. Tese (Doutorado em Distúrbios da Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

TRENCHÉ, M.C.; BALIEIRO, C.R. Linguagem, escrita, produção de sentidos e a criança surda: questões para a clínica fonoaudiológica. In: BERBERIAN, A.P., ANGELIS, C.M, MASSI, G. (org). **Letramento: referências em saúde e educação.** São Paulo, PLEXUS, 2006, p 320- 347.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. Publicada pela UNESCO, 1998. In:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em: 20 abr 2011.

VELTRONE, A.A. ; MENDES, E.G. Caracterização dos profissionais responsáveis pela identificação da deficiência intelectual em escolares. **Revista Educação Especial (UFSM)**, v. 24, p. 61-76, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da defectologia.** In: Obras escogidas. Tomo V. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução do russo Paulo Bezerra (1ª ed.). São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira M. Barreto e Solange C. Afeche. (5ª ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988. p. 191-228.

VOLPATO, C. F.; MELLO, S. A. Trabalho e formação dos educadores de creche em Botucatu: reflexões críticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 723-745, set/dez. 2005.





SOBRE AS AUTORAS

**Lúcia Pereira Leite**

Psicóloga e Doutora em Educação. Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, da Faculdade de Ciências, da UNESP, Campus de Bauru. Exerce atividades científicas nas áreas de Psicologia e Educação, discutindo, em pesquisas realizadas e/ou orientadas, as temáticas: inclusão social e educacional, deficiência, políticas públicas, acessibilidade, formação continuada e necessidades educacionais especiais. Iniciou estágio de pós-doutoramento na UFSCar, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Deficiência e Inclusão – GEPDI/CNPq. Email: [lucialeite@fc.unesp.br](mailto:lucialeite@fc.unesp.br)

**Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins**

Pedagoga e Doutora em Educação. Professora assistente doutora do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília. Tem experiência na área de Formação de professores, atuando com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, principalmente, nos seguintes temas: Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas a Educação Especial, Formação de Professores, Educação Inclusiva e Surdez. Email: [sandreli@marilia.unesp.br](mailto:sandreli@marilia.unesp.br)



**Ficha Técnica do Livro**

Formato 16x23cm

Tipologia Times New Roman 11pt

Papel pólen soft 80 g

Acabamento dobrado e grampeado

Tiragem 300 exemplares

Catálogo Maristela Brichi Cintra

Capa Leandro Barros

Gráfica

2012