

Atendimento Educativo Especializado



Aspectos Legais e
Orientações Pedagógicas

Eugênia Augusta Gonzaga Fávero
Luísa de Marillac P. Pantoja
Maria Teresa Eglér Montoan

Atendimento Educativo Especializado



Aspectos Legais e Orientação
Pedagógica

Eugênia Augusta Gonzaga Fávero
Luísa de Marillac P. Pantoja
Maria Teresa Eglér Mantoan

Presidência da República

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Especial

Secretaria de Educação a Distância

Formação Continuada a Distância
de Professores para o
Atendimento Educacional Especializado
Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas

SEESP / SEED / MEC
Brasília/DF – 2007

Ficha Técnica

Secretaria de Educação a Distância

Departamento de Políticas de Educação a Distância

Coordenação Geral de Avaliação e Normas em Educação a Distância

Coordenação Geral de Articulação Institucional em Educação a Distância

Secretaria de Educação Especial

Departamento de Políticas de Educação Especial

Coordenação Geral de Articulação da Política de Inclusão

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA CENTRAL DA UNICAMP

F278a Fávero, Eugênia Augusta Gonzaga, 1969-
Aspectos legais e orientação pedagógica / Eugênia
Augusta Gonzaga Fávero, Luísa de Marillac P. Pantoja,
Maria Teresa Eglér Mantoan. - São Paulo : MEC/SEESP,
2007.

60p. - (Atendimento educacional especializado)

“Formação continuada a distância de professores para o
atendimento educacional especializado”

ISBN: 978-85-60331-17-8 (obra completa)

ISBN: 978-85-60331-19-2 (volume)

1. Deficientes - Direitos civis. 2. Inclusão em educação.
3. Educação inclusiva. I. Pantoja, Luísa de Marillac P.
II. Mantoan, Maria Teresa Eglér. III. Título.

Coordenação do Projeto de Aperfeiçoamento de
Professores dos Municípios-Polo do Programa
“Educação Inclusiva; direito à diversidade” em
Atendimento Educacional Especializado

Cristina Abranches Mota Batista

Edilene Aparecida Ropoli

Maria Teresa Eglér Mantoan

Rita Vieira de Figueiredo

Autores deste livro: Atendimento Educacional
Especializado - Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas

Eugênia Augusta Gonzaga Fávero

Luísa de Marillac P. Pantoja

Maria Tereza Eglér Mantoan

Projeto Gráfico

Cícero Monteferrante - monteferrante@hotmail.com

Revisão

Adriana A. L. Scrok

Ilustrações

Alunos da APAE de Contagem - Minas Gerais

Alef Aguiar Mendes (12 anos)

Felipe Dutra dos Santos (14 anos)

Marcela Cardoso Ferreira (13 anos)

Rafael Felipe de Almeida (13 anos)

Rafael Francisco de Carvalho (12 anos)

PREFÁCIO

O Ministério da Educação desenvolve a política de educação inclusiva que pressupõe a transformação do Ensino Regular e da Educação Especial e, nesta perspectiva, são implementadas diretrizes e ações que reorganizam os serviços de Atendimento Educacional Especializado oferecidos aos alunos com deficiência visando a complementação da sua formação e não mais a substituição do ensino regular.

Com este objetivo a Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação a Distância promovem o curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, realizado em uma ação conjunta com a Universidade Federal do Ceará, que efetiva um amplo projeto de formação continuada de professores por meio do programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.

Incidindo na organização dos sistemas de ensino o projeto orienta o Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais em turno oposto ao freqüentado nas turmas comuns e possibilita ao professor rever suas práticas à luz dos novos referenciais pedagógicos da inclusão.

O curso desenvolvido na modalidade a distância, com ênfase nas áreas da deficiência física, sensorial e mental, está estruturado para:

- trazer o contexto escolar dos professores para o foco da discussão dos novos referenciais para a inclusão dos alunos;
- introduzir conhecimentos que possam fundamentar os professores na reorientação das suas práticas de Atendimento Educacional Especializado;
- desenvolver aprendizagem participativa e colaborativa necessária para que possam ocorrer mudanças no Atendimento Educacional Especializado.

Nesse sentido, o curso oferece fundamentos básicos para os professores do Atendimento Educacional Especializado que atuam nas escolas públicas e garante o apoio aos 144 municípios-pólo para a implementação da educação inclusiva.

Secretaria de Educação Especial

APRESENTAÇÃO

Para tratar do tema desta formação, é imprescindível conhecer o que nos move neste projeto – o direito de todos a uma escola de todos e para todos, sem exclusões, discriminação e preconceitos.

Antes de saber como garanti-lo, na prática, temos de conhecer os seus fundamentos e como eles estão expressos em nossos documentos legais.

Este livro apresenta ao leitor o que distingue a Constituição de 1988 como a expressão do pacto social brasileiro pela educação. Ele também trata do sentido da Educação Especial, à luz das nossas leis, mas principalmente, segundo os referenciais inclusivos de educação.

Coordenação do Projeto.



SUMÁRIO

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO ESPECIAL: tratamento diferenciado que leva à inclusão ou à exclusão de direitos?	13
Qual o fator de diferenciação (discrímen) que é invocado para a indicação de serviços de Educação Especial ou Atendimento Educacional Especializado?.....	16
Qual o direito visado?	16
A diferenciação feita leva a qualquer forma de negação ao exercício de direitos?.....	17
Há justificativas (razoabilidade) para a adoção desse tipo de tratamento diferenciado?	18
Trata-se de tratamento diferenciado que implica exercício separado de direitos, ou que fere em si mesmo o direito à igualdade?.....	19
Finalmente: há obrigatoriedade de aceitação do Atendimento Educacional Especializado?.....	19
Conclusão.....	20

CAPÍTULO II

Atendimento Educacional Especial: aspectos legais	25
1. O que diz a Constituição Federal?	25
2. Existe viabilidade prática em se receber TODOS os alunos?	26
3. Quanto ao “preferencialmente” constante da Constituição Federal, art. 208, inciso III.....	26
4. A LDBEN, a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.....	27
5. A LDBEN e as inovações trazidas pelo Decreto nº 3.956/2001 (Convenção da Guatemala).....	29
6. Instituições especializadas e escolas especiais podem oferecer Ensino Fundamental?.....	31
7. Como devem ficar as escolas das instituições especializadas?	32
8. Sugestões de áreas de atuação das instituições/escolas especiais.....	33
9. Como cumprir a Constituição Federal e a Convenção da Guatemala?.....	35
10. “Tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais”	37
11. Sobre a necessária evolução interpretativa de outras normas: integração x inclusão.....	37
12. Condições para a inclusão escolar de alunos com deficiência	38
Quanto ao Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil.....	38
Quanto à surdez e deficiência auditiva	39
Quanto à deficiência física.....	40
Quanto à cegueira ou à deficiência visual.....	40
Quanto à deficiência mental	41

CAPÍTULO III

Educação Inclusiva - Orientações pedagógicas	45
1. O desafio da inclusão	45
2. Mudanças na organização pedagógica das escolas.....	47
3. Como ensinar a turma toda?	50
4. E as práticas de ensino?	53
5. Que tipos de atividades e quais os processos pedagógicos?	53
6. Como avaliar?.....	54
7. Finalmente... ..	55
8. Dúvidas mais frequentes	56

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO ESPECIAL: tratamento diferenciado que leva à inclusão ou à exclusão de direitos?

Eugênia Augusta Gonzaga Fávero

No campo jurídico, uma das maiores preocupações é a aplicação eficaz do princípio da igualdade para se alcançar a justiça. Essa não é uma tarefa simples, pois o grande dilema é saber em qual hipótese “tratar igualmente o igual e desigualmente o desigual”, fórmula proposta ainda na Antiguidade, por Aristóteles (1992).

A utilização da fórmula aristotélica, pura e simplesmente, já demonstrou que, em certos casos, pode até configurar uma conduta discriminatória. Esta fórmula, em razão de sua sabedoria, jamais foi alterada, mas vem sendo constantemente aprimorada.

A doutrina e jurisprudência existentes oferecem como solução o imperativo de tratamento igual

para todos, admitindo-se os tratamentos diferenciados apenas como exceção e desde que eles tenham um fundamento razoável para sua adoção. Mas, infelizmente,

mesmo com esses aprimoramentos, a história da humanidade é prova inequívoca de que eles não foram suficientes, pois as situações de exclusão de direitos ainda são muito graves.

Não é difícil encontrarmos situações de exclusão que contam com a aprovação de profissionais do Direito, mesmo após valerem-se dos critérios apontados pela doutrina para a aplicação do princípio da igualdade, que se baseiam fundamentalmente, como mencionamos, na análise da razoabilidade ou não de determinado tratamento diferenciado. Como exemplo,



podemos citar decisões judiciais¹ e administrativas, que sequer são levadas ao crivo do Judiciário, no sentido de que pessoas cegas não podem fazer parte das carreiras da magistratura.

Acreditamos que um dos motivos pelos quais essa e outras exclusões de direitos ocorrem é o de que há uma grande margem na análise das razões para a diferenciação. Isso faz com que muitas pessoas, principalmente as pertencentes às chamadas minorias, tenham seus direitos negados, até em situações que muitos consideram plausíveis, mas que as deixam sem acesso a direitos e garantias fundamentais, como vida, educação, trabalho e lazer.

Neste cenário, mesmo havendo a constante garantia nas Constituições em geral em relação à igualdade, como é o caso do Brasil, passaram a surgir convenções e tratados internacionais reafirmando o direito de todos os seres humanos à igualdade e dando especial ênfase à proibição de discriminação em virtude de raça, sexo, religião e deficiência.

Tais documentos trouxeram significativos

-
- 1 V. o seguinte julgado (RE 1000.001-DF, julgado em 29/03/1984):
ADMISSÃO AO CARGO DE JUIZ DE DIREITO. CEGUEIRA BILATERAL TOTAL. INCAPACIDADE FÍSICA PARA ESSA ADMISSÃO.
 – Inexistência de ofensa ao inciso III do artigo único da Emenda Constitucional nº 12/78, uma vez que a decisão que entende que a cegueira bilateral total impossibilita o desempenho pleno das atribuições ínsitas ao cargo de juiz de Direito não é discriminatória. [...]
 – Aos médicos cabe determinar a existência e a extensão da deficiência física; ao tribunal, porém, é que compete aferir se ela permite, ou não, o desempenho pleno e normal das funções do cargo de juiz. Recurso Extraordinário não conhecido.

avanços, pois oferecem alternativas para a solução do dilema relacionado à aplicação eficaz do princípio da igualdade. Devido a eles, não precisamos mais nos ater, quase exclusivamente, à análise das razões e proporcionalidade de determinado tratamento diferenciado.

Assim, para saber se um tratamento diferenciado é válido ou é uma forma de discriminação, basta que apliquemos os seguintes critérios que foram extraídos, em sua maioria, de tratados e convenções internacionais já ratificados pelo Brasil²:

-
- 2 Estamos falando, basicamente, dos seguintes documentos internacionais:
- Convenção concernente à Discriminação em Matéria de Emprego e Profissão, de 05/06/1958: promulgada pelo Decreto nº 62.150, de 19/01/1968, ratificada em 26.11.65.
 - Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino, de 15/12/1960: ratificada em 19/04/1968 e promulgada pelo Decreto nº 63.223, 06/09/1968.
 - Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, de 21/12/1965: ratificada em 27/03/1968, promulgada pelo Decreto nº 65.810, de 08/12/1969.
 - Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher, de 18/12/1979: ratificada em 01/02/1984. Promulgada pelo Decreto nº 89.460, de 20/03/1984, que foi revogado pelo Decreto nº 4.377, de 13/09/2002, o qual promulgou novamente a Convenção sem as reservas anteriormente feitas.
 - Declaração para a Eliminação de todas as formas de Intolerância e de Discriminação baseada em Religião ou Crença, de 25/11/1981.
 - Convenção relativa aos Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, de 27/06/1989: ratificada em 25/07/2002, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19/04/04.
 - Convenção sobre os Direitos da Criança, de 20/11/1989: ratificada em 24/09/1990, promulgada pelo Decreto nº 99.710, de 21/11/1990.
 - Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, de 08/06/1999: promulgada pelo Decreto nº 3.956, de 08/10/2001.

- a) Necessidade de identificação do fator adotado como motivo da diferenciação.
- b) Não admissão de tratamentos desiguais, com base direta ou indireta em atributos subjetivos do ser humano (raça, sexo, religião, crença, deficiência, língua, opinião política, origem nacional, filiação, entre outros), que tenham por objetivo ou resultado a anulação, o impedimento, o prejuízo ou a restrição do reconhecimento, gozo ou exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais.
- c) Admissão de exceções a essa regra, desde que possam ser identificadas objetivamente, pois dizem respeito apenas à interdição, em caso de pessoas com deficiência e à proteção do direito à vida, cabendo, ainda, nesse último caso, a análise da razão da medida.
- d) Possibilidade de adoção de medidas especiais (discriminação positiva), desde que não sejam relacionadas à religião ou crença e que visem à facilitação do gozo ou exercício do direito, e não a sua negação;
- e) necessidade de que tais medidas sejam razoáveis, ou proporcionais; que não impliquem manutenção de direitos separados; que a pessoa interessada, ou

seu responsável, não esteja obrigada a aceitar tal tratamento diferenciado ou mesmo a preferência; e que eventuais medidas afirmativas sejam temporárias.

Os juristas, sempre que se deparam com alguma forma de tratamento diferenciado, se valem de critérios semelhantes a esses, mais ou menos completos, para saber se estão diante de um tratamento discriminatório. Eles fazem isso com frequência em relação a tratamentos diferenciados que dizem respeito, por exemplo, à forma de remuneração de servidores públicos, a quotas em vestibulares, entre outros.

Neste texto, discutimos um tratamento diferenciado que pouco preocupa os aplicadores do Direito: a Educação Especial ou o Atendimento Educacional Especializado, para pessoas com deficiência. Vamos verificar até que ponto esse tipo de tratamento diferenciado é válido perante nosso ordenamento jurídico.

O objetivo deste estudo é inusitado, pois o simples fato de se referir a pessoas com deficiência e seu direito à educação, faz com que surja, de imediato, a noção de que é uma diferenciação mais que válida, necessária, de tão acostumados que todos estão a identificar tais pessoas como titulares de um ensino especial. Mas iremos prosseguir com este verdadeiro desafio, que coloca em xeque o costume de associar pessoas com deficiência a um ensino diferente e apartado, porque as soluções que podem surgir disso,

além de garantir às pessoas com deficiência o seu direito à igualdade, talvez sejam uma contribuição para a melhoria da qualidade do ensino em geral.

A nossa técnica será a de ir respondendo perguntas elaboradas com base nos elementos para a implementação do princípio da igualdade, que acabamos de enumerar. Vamos a elas.

Qual o fator de diferenciação (discrímen) que é invocado para a indicação de serviços de Educação Especial ou Atendimento Educacional Especializado?

A deficiência. Portanto, é vedada a diferenciação, a princípio, pois se trata de um atributo subjetivo do ser humano. Não podemos esquecer a regra geral, segundo a qual TODOS devem ser tratados igualmente.

Qual o direito visado?

É o direito à educação. Direito humano, fundamental, o que reforça a possibilidade de existência de discriminação. Portanto, é preciso discorrer um

pouco mais sobre o direito que está em jogo e do qual as pessoas com deficiência também são titulares.

O direito de todos à educação tem peculiaridades: não é qualquer tipo de acesso à educação que atende ao princípio da igualdade de acesso e permanência em escola (art. 206, I, CF), bem como a garantia de Ensino Fundamental obrigatório (art. 208, I, CF).

Em se tratando de crianças e adolescentes, principalmente, o seu direito à educação só estará totalmente preenchido:

- a) Se o ensino recebido visar ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao seu preparo para o exercício da cidadania, entre outros objetivos (art. 205, CF).
- b) Se for ministrado em estabelecimentos oficiais de ensino, em caso do ensino básico e superior, nos termos da legislação brasileira de regência (CF, LDBEN, ECA e normas infralegais).
- c) Se tais estabelecimentos não forem separados por grupos de pessoas, nos termos da Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960), citada na pág. 14.

É desse direito que as pessoas com deficiência também são titulares. É certo que além desses objetivos,

requisitos e garantias para a educação, nossa Constituição garante, agora apenas para as pessoas com deficiência, o Atendimento Educacional Especializado.

Trata-se, pois, de tratamento diferenciado, que tem sede constitucional, mas que não exclui as pessoas com deficiência dos demais princípios e garantias relativos à educação acima citados. Ao contrário, é ali previsto como acréscimo e não como alternativa. Portanto, o Atendimento Educacional Especializado será válido apenas e tão-somente se levar à concretização do direito à educação. Vejamos as demais perguntas.

A diferenciação feita leva a qualquer forma de negação ao exercício de direitos?

Antes de responder a essa questão, é preciso esclarecer que o Atendimento Educacional Especializado, chamado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de Educação Especial, apresenta duas facetas.

A primeira, e mais conhecida, é a que levou à organização de escolas separadas, chamadas de especiais ou especializadas, voltadas apenas para pessoas com deficiência, nas quais normalmente se pode cursar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, ou seja, substituem totalmente o acesso a uma escola comum. Para os defensores desse tipo de ensino segregado, o aluno ali

matriculado está tendo acesso à educação, pois eles desconsideram os requisitos que mencionamos acima para esta, extraídos da Constituição e dos tratados e convenções internacionais pertinentes, inclusive a Declaração Universal de Direitos Humanos. Para os defensores dessa linha de pensamento, a resposta é negativa. O Atendimento Educacional Especializado não nega direitos, pois o aluno está tendo acesso a algum tipo de ensino, e isso bastaria.

A segunda faceta da Educação Especial é a que vem sendo bastante propagada pelos movimentos que defendem a inclusão escolar, ou seja, a frequência a um mesmo ambiente por alunos com e sem deficiência, entre outras características. Essa segunda faceta é a do Atendimento Educacional Especializado como apoio e complemento, destinado a oferecer aquilo que há de específico na formação de um aluno com deficiência, sem impedi-lo de frequentar, quando na idade própria, ambientes comuns de ensino, em estabelecimentos oficiais comuns.

Para os que entendem o Atendimento Educacional Especializado, ou Educação Especial, dessa forma, como apoio, também não há negação de acesso a direitos. Nessa vertente, a negação de direitos ocorre apenas quando tal atendimento acaba substituindo totalmente os serviços oficiais comuns. Em tal hipótese, fica caracterizada a negação ou restrição (discriminação), pois é direito de toda criança, mesmo que apresente características muito diferentes da maioria, conviver com sua geração, sendo que o espaço privilegiado para que isso ocorra é a escola.

Crenças tradicionais no sentido de que o ambiente de ensino, quanto mais especializado, melhor; no sentido da obtenção de sucesso com base na concorrência entre os alunos por notas, entre outros fatores, vêm revelando-se insuficientes e até prejudiciais aos alunos em geral.

O que se persegue, especialmente em fase de Ensino Fundamental, é a formação humana e a preparação emocional do aluno para prosseguir nos estudos. Não se descuida do conteúdo curricular, mas esta deixa de ser o eixo principal da escola que a Constituição Brasileira de 1988 previu, adotando uma tendência mundial. As escolas que seguem essa tendência recebem com sucesso a todos os alunos, inclusive os que têm algum tipo de deficiência.

As escolas tradicionais alegam um antigo despreparo para receber alunos com deficiência visual, auditiva, mental e até física, mas nada ou muito pouco fazem no sentido de virem a se preparar. Há também uma constante alegação de que essa inclusão escolar é muito boa, mas não pode servir para o aluno que tenha deficiências muito graves. Ora, alunos em tais condições estão à procura de tratamentos relacionados à área da saúde e são em número bastante reduzido. As crianças que vêm sendo recusadas constantemente nas escolas são crianças cegas, surdas, com limitações intelectuais e/ou físicas, mas não associadas a doenças. São, apenas, crianças com deficiência.

O fato é que a presença desses alunos em salas de aula comuns pode até ser novidade, mas é um direito e, no tocante ao Ensino Fundamental, também um dever do Estado e de seus responsáveis. Dessa maneira, o Atendimento Educacional Especializado, quando ministrado de forma a impedir ou restringir esse direito, fere o princípio da igualdade.

Mas, como já dissemos, há aqueles (e são a maioria) que não levam em conta a importância da convivência entre as crianças e os adolescentes, considerando que a frequência exclusiva a uma escola especial atende o direito de acesso à educação.

Continuemos nossas indagações analisando cada uma dessas posturas até onde for possível.

Há justificativas (razoabilidade) para a adoção desse tipo de tratamento diferenciado?

Sim, na maioria das vezes³. Os alunos com deficiência têm limitações físicas, sensoriais ou intelectuais significativas por definição e, muitas vezes, para poderem se relacionar com o ambiente necessitam de instrumentos e apoios que os demais alunos não necessitam.

3 Dissemos “maioria das vezes”, pois também são freqüentes os encaminhamentos para serviços especializados desnecessariamente, feitos com base apenas no receio e na resistência de educadores em lidar com alunos com deficiência. Eles o fazem sem atentar para o fato de que a Matemática, o Português, a Geografia etc., que ensinam, são as mesmas matérias para quaisquer alunos, o que mudam é o nível e a forma de compreensão entre eles, e isso ocorre independentemente de se tratarem de educandos com ou sem deficiência. A escola deveria acolher essas diferentes maneiras de aprender e delas tirar proveito, ao invés de excluir aqueles que fogem às expectativas comuns.

Trata-se de tratamento diferenciado que implica exercício separado de direitos, ou que fere em si mesmo o direito à igualdade?

A admissão de Educação Especial, totalmente substitutiva do ensino comum, como sistema de ensino à parte, especial, não subsiste a essa indagação porque implica, sim, exercício de “direitos separados”.

De acordo com essa postura, amplamente admitida pelas autoridades, nos deparamos com escolas de Ensino Fundamental e escolas de Ensino Fundamental especial, essas últimas voltadas para pessoas com deficiência e/ou recusadas pelas escolas de ensino comum. Trata-se de exercício separado de direitos, e mais, trata-se de conduta consistente em “instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas”, já vedada pelo Artigo I da vetusta Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 15/12/1960, ratificada pelo Brasil em 19/04/1968 e promulgada pelo Decreto nº 63.223, de 06/09/1968.

Sendo assim, a partir daqui, não nos deteremos mais em considerações sobre a possibilidade de uma Educação Especial substitutiva dos níveis de escolarização, pois ela é incompatível com o princípio da igualdade. Vejamos o Atendimento Educacional Especializado, ou Educação Especial, como apoio e complemento, que não impede o acesso às turmas comuns.

Bem, se esse tipo de Atendimento não impede acesso às turmas comuns, não há que se falar em

negação de direitos, como já afirmamos. E também não se trata do exercício separado de direitos, tendo em vista que não existem cursos semelhantes voltados para pessoas que não tenham deficiência. Quando essas querem aprender o braille, a LIBRAS, elas procuram escolas e instituições especializadas e podem se matricular normalmente.

É preciso ainda que o Atendimento Educacional Especializado não gere uma situação por si só constrangedora para quem recebe o tratamento desigual. Por exemplo: exigir que uma criança com deficiência, para que possa freqüentar uma turma comum, seja permanentemente acompanhada por assistentes, até em situações em que isso é plenamente dispensável (recreio, brincadeiras etc.).

Finalmente: há obrigatoriedade de aceitação do Atendimento Educacional Especializado?

Não. O ensino que nossa Constituição prevê como obrigatório é o Fundamental, o Atendimento Educacional Especializado, bem como qualquer um dos apoios e instrumentos que ele compreende, é uma faculdade do aluno ou seus responsáveis. Sendo assim, ele jamais poderia ser imposto pelo sistema de ensino, ou eleito como condição para aceitação da matrícula do aluno em estabelecimento comum, sob pena de acarretar restrição ou imposição de dificuldade no acesso ao direito à educação.

Conclusão...

Sabemos que tais considerações estão bastante longe do que vem sendo praticado na maioria das escolas brasileiras, as quais se acham no direito de matricular apenas os alunos que julgam terem condições de freqüentar suas salas de aula, como se não bastasse o fato de ser uma criança ou adolescente na idade própria para essa matrícula.

O pior é que, mesmo as autoridades consultadas sobre o tema, quando se deparam com a recusa de um aluno com deficiência por uma escola que, como sempre, se diz “despreparada” para recebê-lo, aceitam essa recusa como sendo razoável. Além disso, tais autoridades não adotam, em regra, nenhuma medida para garantir que essa preparação (que poderia ter início com a matrícula daquele aluno) um dia venha a ocorrer.

Acreditamos, contudo, que esse tipo de inércia está chegando ao fim. Cada vez mais os movimentos sociais, os pais de crianças com deficiência, membros do Ministério Público e do Poder Judiciário, vêm se dando conta do quanto as escolas brasileiras são discriminatórias, especialmente em relação aos alunos com deficiência, e que é preciso encontrar alternativas para a melhoria da qualidade do ensino para todos, sem exclusões.

Assim, louvamos os termos da Constituição

Brasileira e das convenções internacionais que nos permitem concluir que o Atendimento Educacional Especializado, destinado a alunos com deficiência, também chamado de Educação Especial, é uma forma válida de tratamento diferenciado, desde que:

- Seja adotado quando realmente exista uma necessidade educacional especial, ou seja, algo do qual os alunos sem deficiência não precisam.
- Seja oferecido preferencialmente no mesmo ambiente (escola comum) freqüentado pelos demais alunos.
- Se houver necessidade de ser oferecido à parte, que isso ocorra sem dificultar ou impedir que crianças e adolescentes com deficiência tenham acesso às salas de aula do ensino comum no mesmo horário que os demais alunos a freqüentam.
- Não seja adotado de forma obrigatória, ou como condição para o acesso do aluno com deficiência ao ensino comum.

Se forem observados esses requisitos, podemos dizer que a Educação Especial é uma forma de tratamento diferenciado que leva à inclusão e não à exclusão de direitos.

Para saber mais...

ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem pensar que pudesse existir*. 3ª edição. Campinas: Papirus, 2001.

ARAUJO, Luiz Alberto David. *A proteção constitucional do transexual*. São Paulo: Saraiva, 2000.

_____. SERRANO JÚNIOR, Vidal. *Curso de Direito Constitucional*. 9ª edição, revista e atualizada. São Paulo: Saraiva, 2005.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução, estudo bibliográfico e notas Edson Bini. Bauru, São Paulo: Edipro, 2002.

ATALIBA, Geraldo. *República e Constituição*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1985.

BASTOS, Celso Ribeiro. *Curso de Direito Constitucional*. São Paulo: Celso Bastos Editora, 2002.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. *Inclusão: uma revolução na saúde*. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1999.

BLACKBURN, Simon. *Dicionário Oxford de filosofia*. Consultoria da edição brasileira, Danilo Marcondes. Tradução Desidério Murcho et al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Direito Constitucional*. 5ª edição. Coimbra: Livraria Almedina, 1991.

_____. *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. 6ª edição. Coimbra: Livraria Almedina, 2002.

_____. MOREIRA, Vital. *Fundamentos da*

Constituição. Coimbra: Coimbra Editora, 1991.

COMPARATO, Fábio Konder. Comentário ao Artigo 1º da Declaração Universal de Direitos Humanos. In CASTRO, Reginaldo Oscar de (Coord.). *Direitos Humanos: conquistas e desafios*. Brasília: Letraviva, 1999.

_____. *A afirmação histórica dos Direitos Humanos*. 4ª edição, revista e atualizada. São Paulo: Saraiva, 2005.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. *Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade*. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2004.

_____. SANTA ROSA, Rose. O papel do Ministério Público na fiscalização do ensino. In FERREIRA, Dâmares (Coord.). *Direito Educacional em debate*, pp. 99 a 112, Vol. I. São Paulo: Cobra Editora, 2004. FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. *Curso de Direito Constitucional*. 3ª edição, revista e atualizada. São Paulo: Saraiva, 2003.

GUERRA FILHO, Willis Santiago. Princípio da proporcionalidade e teoria do direito. In GRAU, Eros Roberto; GUERRA FILHO, Willis Santiago (Organizadores). *Estudos em homenagem a Paulo Bonavides*. 1ª edição, 2ª tiragem. São Paulo: Malheiros Editores, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Editora Moderna, 2003.

_____. BATISTA, Cristina Abranches Mota. *Educação escolar: Atendimento Educacional Especializado para deficiência mental*. Brasília: MEC/ SEESP, 2005.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. *Elementos de Direito Administrativo*. 1ª edição. São Paulo: Editora RT, 1980.

_____. *Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade*. 3ª edição, 12ª tiragem. São Paulo: Malheiros Editores, 2004.

MIRANDA, Jorge. *Manual de Direito Constitucional*, Tomo IV. 2ª edição. Coimbra: Coimbra Editora, 1993.

MONTEIRO, Agostinho Reis. *O direito à educação*. Lisboa: Ed. Livros Horizonte, 1999.

MORAES, Maria Cândida. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

PARO, Vitor Henrique. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PIOVESAN, Flávia. *Temas de Direitos Humanos*. São Paulo: Max Limonad, 2003.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímoli Esteves, 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ROSS, Alf. *Direito e Justiça*. Tradução e notas de Edson Bini. Bauru: Edipro, 2000.

SARMENTO, Daniel. A dimensão objetiva dos Direitos Fundamentais: fragmentos de uma teoria. In SAMPAIO, José Adércio Leite. *Jurisdição Constitucional e Direitos Fundamentais*. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

SILVA, José Afonso. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 24ª edição, revista e atualizada. São Paulo: Malheiros, 2005.

STRECK, Lenio Luiz. A crise da hermenêutica e a hermenêutica da crise: a necessidade de uma Nova

Crítica do Direito (NCD). In SAMPAIO, José Adércio Leite. *Jurisdição Constitucional e Direitos Fundamentais*. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

TABORDA, Maren Guimarães. O princípio da igualdade em perspectiva histórica: conteúdo, alcance e direções. *Revista de Direito Administrativo*. Rio de Janeiro: Editora Renovar, 1998.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. *A Proteção Internacional dos Direitos Humanos: fundamentos jurídicos e instrumentos básicos*. São Paulo: Saraiva, 1991.

_____. A interação entre o Direito Internacional e o Direito Interno na proteção dos Direitos Humanos. In TRINDADE, Antônio Augusto Cançado (Ed.). *A incorporação das normas internacionais de proteção dos Direitos Humanos no Direito Brasileiro*. San José de Costa Rica: IIDH, ACNUR, CIVIC, CUE, 1996.

CAPÍTULO III

Atendimento Educacional Especial: aspectos legais¹

Eugênia Augusta Gonzaga Fávero
Luísa de Marillac P. Pantoja
Maria Tereza Eglér Mantoan

ASPECTOS JURÍDICOS – De onde surge o direito à educação das pessoas com deficiência?

Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.
Boaventura de Souza Santos

1. O que diz a Constituição Federal?

A nossa Constituição Federal elegeu como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da

pessoa humana (art. 1º, inc. II e III), e como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inc. IV).

Garante ainda, expressamente, o direito à igualdade (art. 5º) e trata, nos artigos 205 e seguintes, do direito de TODOS à educação. Esse direito deve visar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205).

Além disso, elege como um dos princípios para o ensino, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inc. I), acrescentando que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, V).

Portanto, a Constituição garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola. Toda escola, assim reconhecida pelos órgãos oficiais como tal, deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela.

1 Este texto foi baseado na cartilha *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*, publicada pelo Ministério Público. Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão, Brasília, 2004.

2. Existe viabilidade prática em se receber TODOS os alunos?

Apenas esses dispositivos legais bastariam para que ninguém negasse a qualquer pessoa com deficiência o acesso à mesma sala de aula de crianças ou adolescentes sem deficiência. Mas o argumento que vem logo em seguida é sobre a impossibilidade prática de tal situação, principalmente diante da deficiência mental.

Tal ponto será abordado no item Orientações Pedagógicas, em que se demonstrará não só a viabilidade, mas os benefícios de receber, na mesma sala de aula, a TODAS as crianças. Assim, quando nossa Constituição Federal garante a educação para todos, significa que é para todos mesmo, em um mesmo ambiente, e esse pode e deve ser o mais diversificado possível, como forma de atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania (art. 205, CF).

3. Quanto ao “preferencialmente” constante da Constituição Federal, art. 208, inciso III

Esse advérbio refere-se a “Atendimento Educacional Especializado”. Trata-se do atendimento que

é necessariamente diferente do ensino escolar e que é indicado para melhor suprir as necessidades e atender às especificidades dos alunos com deficiência. Ele inclui, principalmente, instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência têm para relacionar-se com o ambiente externo. Por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), do código braille, uso de recursos de informática e outras ferramentas tecnológicas, além de linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas comuns para que elas possam atender com qualidade aos alunos com e sem deficiência.

O Atendimento Educacional Especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar (básico e fundamental), de preferência nas escolas comuns da rede regular². Esse é o ambiente escolar mais adequado para garantir o relacionamento do aluno com seus pares de mesma idade cronológica e para a estimulação de todo o tipo de interação que possa beneficiar seu desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo.

2 O significado do termo “regular” é encontrado no Parecer CNE/CEB nº 11/00 (pág. 132, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos): “Vale lembrar que o conceito de regular é polivalente e pode se prestar a ambigüidades. Regular é, em primeiro lugar, o que está ‘sub lege’, isto é, sob o estabelecido em uma ordem jurídica e conforme a mesma. Mas a linguagem cotidiana o expressa no sentido de caminho mais comum. Seu antônimo é irregular e pode ser compreendido como ilegal ou também como descontínuo. Mas, em termos jurídico-educacionais, regular tem como oposto o termo livre. Nesse caso, livres são os estabelecimentos que oferecem educação ou ensino fora da Lei de Diretrizes e Bases. É o caso, por exemplo, de escolas de língua estrangeira”.

O Atendimento Educacional Especializado funciona em moldes similares a outros cursos que complementam os conhecimentos adquiridos nos níveis de ensino básico e superior, como é o caso dos cursos de línguas, artes, informática e outros. Portanto, esse Atendimento não substitui a escola comum para pessoas em idade de acesso obrigatório ao Ensino Fundamental (dos 7 aos 14 anos) e será preferencialmente oferecido nas escolas comuns da rede regular. Diferente de outros cursos livres, o Atendimento Educacional Especializado é tão importante que é garantido pela Constituição Federal.

A Constituição admite mais: que o Atendimento Educacional Especializado seja também oferecido fora da rede regular de ensino, em outros estabelecimentos, já que, como referimos, seria um complemento e não um substitutivo da escolarização ministrada na rede regular para todos os alunos.

4. A LDBEN, a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – (art. 58 e seguintes), “o Atendimento Educacional Especializado será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (art. 59, § 2º).

O entendimento equivocado desse dispositivo tem levado à conclusão de que é possível a substituição do ensino regular pelo especial. A interpretação a ser adotada deve considerar que essa substituição não pode ser admitida em qualquer hipótese, independentemente da idade da pessoa. Isso decorre do fato de que toda a legislação ordinária tem que estar em conformidade com a Constituição Federal. Além disso, um artigo de lei não deve ser lido isoladamente. A interpretação de um dispositivo legal precisa ser feita de forma que não haja contradições dentro da própria lei.

A interpretação errônea que admite a possibilidade de substituição do ensino regular pelo especial está em confronto com o que dispõe a própria LDBEN em seu artigo 4º, inciso I²² e em seu artigo 6º³ e com a Constituição Federal, que também determina que o acesso ao Ensino Fundamental obrigatório (art. 208, inc. I).

A Constituição define o que é educação, não admitindo o oferecimento de Ensino Fundamental em local que não seja escola (art. 206, inc. I) e também prevê requisitos básicos que essa escola deve observar (art. 205 e seguintes)³.

-
- 3 1 - “Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (...)”
2 - “Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos 7 anos de idade, no Ensino Fundamental.”
3 - Ver adiante o item “Instituições especializadas e escolas especiais podem oferecer Ensino Fundamental?”

Outra situação da LDBEN que merece atenção é o fato de não se referir, nos artigos 58 e seguintes, a Atendimento Educacional Especializado, mas à Educação Especial. Esses termos, Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial, para a Constituição Federal não são sinônimos. Se nosso legislador constituinte quisesse referir-se à Educação Especial”, ou seja, ao mesmo tipo de atendimento que vinha sendo prestado às pessoas com deficiência antes de 1988, teria repetido essa expressão que constava na Emenda Constitucional nº 1, de 1969, no Capítulo “Do Direito à Ordem Econômica e Social”.

Em nossa Constituição anterior, as pessoas com deficiência não eram contempladas nos dispositivos referentes à educação em geral. Esses alunos, independentemente do tipo de deficiência, eram considerados titulares do direito à Educação Especial, matéria tratada no âmbito da assistência. Pelo texto constitucional anterior ficava garantido “aos deficientes o acesso à Educação Especial”. Isso não foi repetido na atual Constituição, fato que, com certeza, constitui um avanço significativo para a educação dessas pessoas.

Assim, para não ser inconstitucional, a LDBEN ao usar o termo Educação Especial deve fazê-lo permitindo uma nova interpretação, um novo conceito, baseados no que a Constituição inovou, ao prever o Atendimento Educacional Especializado e não Educação Especial em capítulo destacado da educação.

Defendemos um novo conceito para a Educação Especial, pois ela sempre foi entendida

como capaz de substituir o ensino regular, sem qualquer questionamento a respeito da idade do aluno com deficiência. Por mais palatável que seja essa possibilidade, dado que muitas crianças e adolescentes apresentam diferenças bastante significativas, não podemos esquecer que esses alunos têm, como qualquer outro, direito indisponível de acesso à educação, em ambiente escolar que não seja segregado, juntamente com seus pares da mesma idade cronológica. O acesso, permanência e continuidade dos estudos desses alunos deve ser garantida nas escolas comuns para que se beneficiem desse ambiente escolar e aprendam conforme suas possibilidades.

Portanto, o direito ao Atendimento Educacional Especializado previsto nos artigos 58, 59 e 60 da LDBEN (Lei nº. 9394/96) e também na Constituição Federal, não substitui o direito à educação (escolarização) oferecida em turmas de escolas comuns da rede regular de ensino.

Vale lembrar que a LDBEN utiliza as expressões “serviços de apoio especializado na escola regular” e “atendimento especializado” como sinônimos de Atendimento Educacional Especializado e apenas diz que este pode ocorrer em classes ou escolas especiais, quando não for possível oferecê-lo em classe comum. A LDBEN não diz que a escolarização poderá ser oferecida em ambiente escolar à parte.

A tendência atual é que o trabalho da Educação Especial garanta a todos os alunos com deficiência o acesso à escola comum, removendo barreiras que impedem a frequência desses alunos às

turmas comuns do ensino regular. A Educação Especial é uma modalidade de ensino perpassa, como complemento ou suplemento, todas as etapas e os níveis de ensino básico e superior.

Essa modalidade deve disponibilizar um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio aos alunos com deficiência, proporcionando-lhes diferentes alternativas de atendimento, de acordo com as necessidades de cada um.

O Atendimento Educacional Especializado é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência. São consideradas matérias do Atendimento Educacional Especializado: Língua Brasileira de sinais (LIBRAS); interpretação de LIBRAS; ensino de Língua Portuguesa para surdos; código braille; orientação e mobilidade; utilização do soroban; as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologias assistivas; informática educativa; educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades da vida autônoma e social, entre outras.

A educação inclusiva garante o cumprimento do direito constitucional indisponível de qualquer criança de acesso ao Ensino Fundamental, já que pressupõe uma organização pedagógica das escolas e práticas de ensino que atendam às diferenças entre os alunos, sem discriminações indevidas, beneficiando a todos com o convívio e crescimento na pluralidade.

5. A LDBEN e as inovações trazidas pelo Decreto nº 3.956/2001 (Convenção da Guatemala)

Posterior à LDBEN, surgiu uma nova legislação que, como toda lei nova, revoga as disposições anteriores que lhe são contrárias ou complementa eventuais omissões. Trata-se da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, celebrada na Guatemala.

O Brasil é signatário desse documento, que foi aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, e promulgado pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, da Presidência da República.

Portanto, no Brasil, ele tem tanto valor quanto uma lei ordinária, ou até mesmo (de acordo com o entendimento de alguns juristas) como norma constitucional, já que se refere a direitos e garantias fundamentais da pessoa humana, estando acima de leis, resoluções e decretos.

Trata-se de documento que exige, agora mais do que nunca, uma reinterpretação da LDBEN. Isso porque a LDBEN, quando aplicada em desconformidade com a Constituição (como visto no item anterior), pode admitir diferenciações com base em deficiência, que implicam em restrições ao direito

de acesso de um aluno com deficiência ao mesmo ambiente que os demais colegas sem deficiência.

A Convenção da Guatemala deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência, definindo a discriminação como 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. 1º, nº 2, “a”).

O direito de acesso ao Ensino Fundamental é um direito humano indisponível, por isso as pessoas com deficiência, em idade de frequentá-lo, não podem ser privadas dele. Assim, toda vez que se admite a substituição do ensino de alunos com deficiência em turmas comuns do ensino regular, unicamente pelo ensino especial na idade de acesso obrigatório ao Ensino Fundamental, essa conduta fere o disposto na Convenção da Guatemala.

Por ser um tratamento diferenciado em razão da deficiência, a Educação Especial tem sido um modo de tratamento desigual aos alunos. Sendo assim, essa modalidade não deve continuar desrespeitando as disposições da Convenção da Guatemala nesse sentido.

O acesso à educação, em qualquer nível, é um direito humano inquestionável. Assim, todas as pessoas com deficiência têm o direito de frequentar a educação escolar em qualquer um de seus níveis. Mas

é importante destacar que o Ensino Fundamental é a única etapa considerada obrigatória pela Constituição Federal e, por isso, não pode ser jamais substituído.

A Convenção da Guatemala esclarece que não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento das pessoas com deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência (art. 1º, nº 2, “b”). Assim, as diferenciações ou preferências são admitidas em algumas circunstâncias, mas a exclusão ou restrição jamais serão permitidas se o motivo for a deficiência.

Ainda que o encaminhamento a escolas e classes especiais não seja visto como uma exclusão ou restrição, mas como mera diferenciação, se em nossa Constituição consta que educação é aquela que visa o pleno desenvolvimento humano e o seu preparo para o exercício da cidadania (art. 205), qualquer dificuldade de acesso a um ambiente marcado pelas diferenças e que reflita a sociedade como ela é, como forma efetiva de preparar a pessoa para a cidadania, seria uma “diferenciação ou preferência” que estaria limitando “em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas.”

Essa norma, portanto, também reforça a necessidade de dar nova interpretação à LDBEN, de modo que não seja mais permitida a substituição do ensino comum pelo especial. Vale repetir: o que está posto na LDBEN como Educação Especial deve ser

entendido como Atendimento Educacional Especializado, nos termos da Constituição Federal, sob pena de incompatibilidade.

Quando o Atendimento Educacional Especializado não substitutivo for prestado em salas de aula ou em ambientes segregados, esse só poderá ocorrer mediante a aceitação da pessoa com deficiência ou de seu responsável, não estando ela obrigada a aceitar esse tratamento diferenciado.

A Convenção da Guatemala ainda complementa a LDBEN porque essa não contempla o direito de opção das pessoas com deficiência e de seus pais ou responsáveis, limitando-se a prever as situações em que se dará a Educação Especial, que normalmente, na prática, acontece por imposição da escola ou rede de ensino.

6. Instituições especializadas e escolas especiais podem oferecer Ensino Fundamental?

A LDBEN trata no seu título V “Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino”. De acordo com o artigo 21, a educação escolar é composta pela educação básica e pelo ensino superior. A educação básica, por sua vez, é composta das seguintes etapas escolares: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Após tratar das etapas da educação básica, a LDBEN coloca a educação de jovens e adultos – EJA – como a única que pode oferecer certificado de conclusão equivalente ao Ensino Fundamental e/ou Médio. Conforme seu artigo 37, a EJA é a modalidade destinada a jovens e adultos “que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”.

A LDBEN cita as modalidades educação profissional e Educação Especial em capítulos destacados da educação básica e superior, não podendo estas modalidades expedirem certificações equivalentes ao Ensino Fundamental, médio ou superior.

Portanto, está correto o entendimento de que a Educação Especial perpassa os diversos níveis de escolarização, mas ela não constitui um sistema paralelo de ensino, com seus níveis e etapas próprias. A Educação Especial deve estar sempre presente na educação básica e superior para os alunos com deficiência que dela necessitem.

Uma instituição especializada ou escola especial é reconhecida justamente pelo tipo de atendimento que oferece, ou seja, Atendimento Educacional Especializado. Sendo assim, essas escolas não podem substituir, mas complementar as escolas comuns em todos os seus níveis de ensino.

Conforme a LDBEN, em seu artigo 60, as instituições especializadas são aquelas com atuação exclusiva em Educação Especial, “para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público”.

7. Como devem ficar as escolas das instituições especializadas?

A instituição filantrópica que mantém uma escola especial, ainda que ofereça Atendimento Educacional Especializado, deve providenciar imediatamente a matrícula das pessoas que atende, pelo menos daquelas em idade de 7 a 14 anos, no Ensino Fundamental, em escolas comuns da rede regular. Para os jovens que ultrapassarem essa idade limite é importante que lhes seja garantida matrícula em escolas comuns, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA, se não lhes for possível frequentar o Ensino Médio.

Nada impede que, em período distinto daquele em que forem matriculados no ensino comum, os alunos continuem a frequentar a instituição para serviços clínicos e/ou serviços de Atendimento Educacional Especializado.

O sistema oficial de ensino, por meio de seus órgãos, nos âmbitos federal, estadual e municipal, deve dar às escolas especiais prazo para que adotem as providências necessárias, de modo que suas escolas especiais possam atender às prescrições da Constituição Federal e à Convenção da Guatemala⁴.

Essas providências devem ser adotadas com urgência no que diz respeito a alunos com deficiência, em idade de acesso obrigatório ao Ensino Fundamental.

Os pais/responsáveis que deixam seus filhos dessa idade sem a escolaridade obrigatória podem estar sujeitos às penas do artigo 246 do Código Penal, que trata do crime de abandono intelectual. É possível até que os dirigentes de instituições que incentivam e não tomam providências em relação a essa situação possam incorrer nas mesmas penas (art. 29, CP). O mesmo pode ocorrer se a instituição simplesmente acolhe uma criança com deficiência recusada por uma escola comum (essa recusa também é crime, art. 8º, Lei nº 7.853/89), e silenciar a respeito, não denunciando a situação. Os Conselhos Tutelares e autoridades locais devem ficar atentos para cumprir seu dever de garantir a todas as crianças e adolescentes o seu direito de acesso à escola comum na faixa obrigatória.

Considerando o grave fato de que a maioria das escolas comuns da rede regular dizem estar “despreparadas” para receber alunos com deficiência – já que grande parte desses alunos nunca frequentou a escola de ensino regular –, a instituição especializada deve oferecer apoio e conhecimentos/esclarecimentos aos professores das escolas comuns em que essas crianças e adolescentes estão estudando.

É importante que esses apoios e conhecimentos não se constituam no que se costuma entender e praticar como reforço escolar. A escolaridade dos alunos com deficiência compete às escolas comuns da rede regular que, para não continuarem criando situações de exclusão, dentro e fora das salas de aula, devem responder às necessidades de todos os educandos com práticas que respeitem as diferenças.

4 Ver a seguir, o item “Sugestões de áreas de atuação das instituições/escolas especiais”.

O papel da instituição especializada é o de oferecer aos alunos com deficiência conhecimentos que não são próprios dos currículos da base nacional comum e, como defensoras dos interesses das pessoas com deficiência, cuidar para que as escolas comuns cumpram o seu papel. Caso sejam encontradas resistências das escolas comuns da rede regular em aceitar as matrículas, ou manter as já existentes, mesmo com o apoio das instituições especializadas, os dirigentes dessas devem orientar e acompanhar os pais para denunciarem o fato aos órgãos do Ministério Público local.

8. Sugestões de áreas de atuação das instituições/escolas especiais

- Para crianças de 0 a 6 anos: oferecer Atendimento Educacional Especializado, que pode envolver formas específicas de comunicação, apenas quando esse Atendimento não ocorrer nas escolas comuns de Educação Infantil. Proporcionar, quando necessário, atendimentos clínicos. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, esses atendimentos clínicos e educacionais não podem ser oferecidos de modo a impedir o acesso à Educação Infantil comum, devendo este ser incentivado pela instituição como forma de garantir a inclusão escolar da criança.

- Para crianças e jovens de 7 a 14 anos: o Atendimento Educacional Especializado é sempre complementar e não substitutivo da escolarização em salas de aula de ensino comum. Quando necessário, esses alunos devem ter providenciado o Atendimento Educacional Especializado na instituição, em horário distinto daquele em que freqüentam a escola comum.
- Para adultos e adolescentes maiores de 14 anos que não estiverem aptos a freqüentar o ensino médio: além dos cursos profissionalizantes e outros oferecidos, as instituições especializadas devem incentivar as matrículas desses alunos em instituições regulares de educação profissional, realizar convênios com cursos profissionalizantes e/ou para educação de jovens e adultos, de forma a possibilitar sua inclusão social e escolar, podendo oferecer, como complemento, o Atendimento Educacional Especializado que se fizer necessário a cada caso.
- Para adolescentes e adultos com idade para o trabalho: é importante facilitar a inserção efetiva dessas pessoas no mercado de trabalho, através de capacitação e do apoio jurídico em casos que necessitem de interdição judicial, incentivando sempre que possível a interdição parcial, para que a pessoa possa continuar exercendo atos de cidadania.

- Para garantir maior qualidade no processo de inclusão de seus alunos, a instituição especializada pode celebrar acordos de cooperação com escolas comuns do ensino regular, públicas ou privadas, de maneira que estas matriculem as crianças e adolescentes em idade de Educação Infantil e Ensino Fundamental atualmente atendidas nos espaços educacionais especiais, desde que esses acordos não substituam a educação escolar em todos os seus níveis.
- Caso as escolas comuns se recusem a fazer tais matrículas ou cessem as já existentes, é importante que a instituição especializada responsável pelo encaminhamento comunique o Ministério Público local, tendo em vista o crime previsto na Lei nº 7.853/89, artigo 8º.

A chamada “inclusão ao contrário” é um artifício para que o ensino escolar se mantenha nas instituições especializadas. Essas se propõem a abrir e/ou transformar esse ensino já existente para alunos com deficiência e/ou com problemas de aprendizagem também para alunos sem deficiências e mesmo sem dificuldades de acompanhar/cursar as escolas comuns.

A solução de algumas instituições especializadas visando manter suas escolas/classes especiais é inadequada, porque a escola deve ser um ambiente que reflita a sociedade como ela é, para atender o disposto no art. 205, da CF: proporcionar pleno desenvolvimento humano e preparar para a cidadania. Escolas mistas, constituídas por grande número de pessoas com a mesma deficiência e algumas outras sem deficiência lá inseridas, não atendem tal dispositivo.

Se as instituições especializadas quiserem transformar suas escolas em escolas comuns da rede regular, aberta a todos os alunos, devem oferecer os níveis e etapas de educação escolar além do Atendimento Educacional Especializado complementar. Nesse sentido, deverão retificar seu regimento escolar e sua autorização de funcionamento junto às Secretarias de Educação. O número de alunos com deficiência a serem atendidos por essa escola não ultrapassará o percentual desse segmento na população. Nessa hipótese, a instituição deixará de ter atuação exclusiva em Educação Especial e, assim, não será mais beneficiária do apoio técnico e financeiro do Poder Público, de acordo com o disposto no artigo 60, da LDBEN.

9. Como cumprir a Constituição Federal e a Convenção da Guatemala?

Para esse cumprimento, não há necessidade de alteração da LDBEN, mas de sua aplicação conforme a Constituição Federal e a Convenção da Guatemala. O que muda, basicamente, é a execução prática de seu capítulo referente à Educação Especial, principalmente após a internalização da Convenção da Guatemala.

Assim, os órgãos responsáveis pela emissão de atos normativos infralegais e administrativos relacionados à educação (Ministério da Educação, Conselhos de Educação e Secretarias de todas as esferas administrativas) devem emitir diretrizes para a educação básica, em seus respectivos âmbitos, considerando os termos da promulgada Convenção da Guatemala no Brasil, com orientações adequadas e suficientes para que as escolas em geral recebam com qualidade a todos os alunos.

Essas diretrizes e atos devem observar, no mínimo, os seguintes aspectos fundamentais:

- É indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem suas barreiras arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação, adotando práticas de ensino escolar adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a todos os alunos, além de recursos de ensino e equipamentos especializados, que atendam

às necessidades educacionais dos educandos, com e sem deficiências, mas sem discriminações.

- Os critérios de avaliação e de promoção, com base no aproveitamento escolar, previstos na LDBEN (art. 24) não podem ser organizados de forma a descumprir os princípios constitucionais da igualdade de direito ao acesso e permanência na escola, bem como do acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Para tanto, o acesso a todas as séries do Ensino Fundamental (obrigatório) deve ser incondicionalmente assegurado a todos e, por isso, como garantia de qualidade, as práticas escolares, em cada uma das séries, devem contemplar as diferenças existentes entre todos os seus alunos.
- O Ensino Médio, os cursos profissionalizantes, o ensino de jovens e adultos ou os tradicionalmente voltados para a preparação para vestibulares devem ser organizados com o objetivo de atender a todos os alunos que concluíram o Ensino Fundamental, de acordo com o perfil e aptidão de cada um.
- Os serviços de apoio especializado como os de professores de Educação Especial, intérpretes de língua de sinais, instrutores de LIBRAS, professores de Português (segunda língua para os surdos), professores que se encarreguem do ensino e utilização do

código braille e de outros recursos especiais de ensino e de aprendizagem, não caracterizam e não podem substituir as funções do professor responsável pela sala de aula da escola comum de ensino regular.

- O encaminhamento de alunos com deficiência e outras necessidades especiais (por exemplo: intolerância ao glúten ou diabetes) a serviços educacionais especializados ou atendimento clínico especializado deve contar com a concordância expressa dos pais dos alunos.
- As escolas de Educação Infantil, creches e similares, dentro de sua atual e reconhecida função de cuidar e educar, devem estar preparadas para crianças com deficiência e outras necessidades especiais, a partir de 0 ano (art. 58, § 3º, LDBEN c.c. o art. 2º, inc. I, alínea “a”, da Lei nº 7.853/89), oferecendo-lhes cuidados diários que favoreçam sua inclusão e acesso ao Atendimento Educacional Especializado, sem prejuízo aos atendimentos clínicos individualizados que, se não forem oferecidos no mesmo ambiente, devem ser realizados convênios para facilitação do atendimento da criança;
- Não deve ser permitida a realização de exames (“vestibulinhos”) com a finalidade de aprovação ou reprovação para ingresso na Educação Infantil ou Ensino Fundamental, devendo, em caso de desequilíbrio entre a oferta de vagas e a procura, fazer uso de

métodos objetivos e transparentes para o preenchimento das vagas existentes (sorteio, ordem cronológica de inscrição etc.), conforme os termos do Parecer CNE/CEB 26/2003, do Conselho Nacional de Educação.

- Todos os cursos de formação de professores, do Magistério às Licenciaturas, devem dar-lhes a consciência e a preparação necessárias para que recebam, em suas salas de aula, alunos com e sem deficiências.
- Os cursos de formação de professores especializados em Educação Especial devem preparar esses profissionais, de modo que possam prestar Atendimento Educacional Especializado, em escolas comuns e em instituições especializadas, envolvendo conhecimentos como: código braille, LIBRAS, técnicas que facilitem o acesso da pessoa com deficiência ao ensino em geral, e outros com a mesma finalidade.

Os órgãos oficiais responsáveis pelo reconhecimento, credenciamento, autorização ou renovação de quaisquer desses atos não podem deferir os respectivos pedidos das instituições de ensino que não preencherem os aspectos fundamentais aqui apontados. Também deverão definir prazos para que as escolas interessadas procedam às adaptações necessárias para a formação de profissionais dedicados a esse atendimento específico.

10. “Tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais”

De acordo com o parâmetro relacionado ao princípio da não discriminação, trazido pela Convenção da Guatemala, espera-se que os aplicadores do direito na adoção da máxima “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais” admitam as diferenciações com base na deficiência apenas para o fim de se permitir o acesso ao seu direito e não para negá-lo. Por exemplo: se uma pessoa tetraplégica precisa de um computador para acompanhar as aulas, esse instrumento deve ser garantido pelo menos para ela, se não for possível para os outros alunos. É uma diferenciação, em razão da sua deficiência, para o fim de permitir que ela continue tendo acesso à educação como todos os demais. Segundo a Convenção da Guatemala, não será discriminação se ela não estiver obrigada a aceitar essa diferenciação.

11. Sobre a necessária evolução interpretativa de outras normas: integração x inclusão

A Lei nº. 7.853/89, o Decreto nº. 3.298/99 e outras normas infraconstitucionais e infralegais refletem certa distorção em relação ao que se extrai da Constituição Federal e da Convenção da Guatemala.

Os termos constantes dessas normas, ao garantir às pessoas com deficiência o direito de acesso ao ensino regular “sempre que possível”, “desde que capazes de se adaptar”, refletem uma época histórica em que a integração esteve bastante forte, principalmente no Brasil. Na ótica da integração é a pessoa com deficiência que tem de se adaptar à sociedade, e não necessariamente a sociedade é que deve criar condições para evitar a exclusão. A integração é, portanto, a contraposição do atual movimento mundial de inclusão. Neste, existe um esforço bilateral, mas é principalmente a sociedade que deve impedir que a exclusão ocorra.

Em uma interpretação progressiva, adequada com os princípios e objetivos constitucionais atuais de “promoção do bem de todos, sem qualquer discriminação”, entende-se que essas normas, quando falam em “sempre que possível”, “desde que capazes de se adaptar”, estão se referindo a pessoas com severos comprometimentos de saúde.

Pessoas em estado de vida vegetativa, sem quaisquer condições de interação com o meio externo e que não são sequer público das chamadas escolas especiais, necessitam de cuidados de saúde que as impedem, ao menos temporariamente, de frequentarem a escolar.

Caso ocorra uma melhora dessa condição de saúde, ainda que pequena, essas pessoas por direito deverão frequentar escolas comuns da rede regular.

Nesses ambientes educativos, certamente elas terão melhores oportunidades de se desenvolver no aspecto social e escolar.

Mesmo que não consigam aprender todos os conteúdos escolares, há que se garantir aos alunos com severas limitações o direito à convivência na escola, entendida como espaço privilegiado da formação global das novas gerações. Uma pessoa, em tais condições, precisa inquestionavelmente dessa convivência.

Além disso, os conteúdos escolares que esse aluno não conseguir aprender em uma escola que lhe proporcione um ambiente desafiador e que adote as práticas de ensino adequadas à heterogeneidade das salas de aula, provavelmente não serão aprendidos em um ambiente segregado de ensino. Por outro lado, nada impede que esse aluno severamente prejudicado receba Atendimento Educacional Especializado, como complemento e apoio ao seu processo escolar na escola comum. Os demais alunos, sem deficiência, para conviverem com naturalidade em situações como essas, devem, se necessário, receber orientações dos professores sobre como acolher e tratar adequadamente esses colegas em suas necessidades. Todos os alunos serão beneficiados, tanto no aspecto humano como pedagógico com a presença de alunos com deficiências graves nas turmas escolares.

12. Condições para a inclusão escolar de alunos com deficiência

Quanto ao Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil

Um estabelecimento de Educação Infantil, que se destina a crianças desde 0 ano, deve dispor de profissionais orientados para lidar com bebês com deficiências e/ou problemas de desenvolvimento de todos os níveis e tipos.

Se o estabelecimento educacional não dispuser de profissionais devidamente orientados, não pode justificar com esse fato o não-atendimento da criança, pois ainda assim é obrigado a atender esses alunos, devendo providenciar pessoal para esse fim.

Recomendam-se convênios com as Secretarias de Saúde ou entidades privadas para que o atendimento clínico a essas crianças possa ser feito no mesmo espaço da escola ou em espaço distinto.

Um estabelecimento de Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos, que se empenhe em ser um espaço adequado para todas as crianças, rico em estímulos visuais, auditivos e outros, com profissionais devidamente capacitados, será um local de maior qualidade para TODAS as crianças.

Quanto à surdez e deficiência auditiva

Caso exista um aluno com deficiência auditiva ou surdo matriculado em uma escola de ensino regular, ainda que particular, essa deve promover as adequações necessárias e contar com os serviços de um intérprete/tradutor de língua de sinais, de professor de português como segunda língua desses alunos e de outros profissionais da área da saúde (fonoaudiólogos, por exemplo), assim como pessoal voluntário ou pertencente a entidades especializadas conveniadas com as redes de ensino regular. Se for uma escola pública, é preciso solicitar material e pessoal às Secretarias de Educação municipais e estaduais, as quais terão de providenciá-los com urgência, ainda que através de convênios, parcerias etc.

Esses custos devem ser computados no orçamento geral da instituição de ensino, pois se ela está obrigada a oferecer a estrutura adequada a todos os seus alunos, a referida estrutura deve contemplar todas as deficiências. As instituições de ensino superior devem atender à Portaria MEC nº. 3.284, de 7 de novembro de 2003, que traz esclarecimentos sobre as mesmas obrigações, condicionando o próprio credenciamento dos cursos oferecidos ao cumprimento de seus requisitos.

Ainda para a surdez e a deficiência auditiva, a escola deve providenciar um instrutor de LIBRAS (de preferência surdo) para os alunos

que ainda não aprenderam essa língua e cujos pais tenham optado pelo seu uso. Obedecendo aos princípios inclusivos, a aprendizagem da LIBRAS deve acontecer preferencialmente na sala de aula desse aluno e ser oferecida a todos os demais colegas e ao professor, para que possa haver comunicação entre todos.

Os convênios com a área da saúde são extremamente importantes para que o diagnóstico da deficiência auditiva seja feito o mais cedo possível. Assim, desde o seu atendimento em berçário, o bebê surdo ou com deficiência auditiva deve receber estímulos visuais, que são a própria introdução ao aprendizado da LIBRAS, bem como encaminhamento a serviços de fonoaudiologia, que lhe possibilitem aprender a falar.

Sugere-se viabilizar turmas ou escolas comuns abertas a alunos surdos e ouvintes, onde as línguas de instrução sejam a Língua Portuguesa e LIBRAS. É necessário que um professor de Português e o professor de Atendimento Educacional Especializado em LIBRAS trabalhem em parceria com o professor da sala de aula, para que o aprendizado do português escrito e de LIBRAS por esses alunos sejam contextualizados. Esses aprendizados devem acontecer em ambientes específicos para alunos surdos, constituindo um Atendimento Educacional Especializado.

Quanto à deficiência física

Para possibilitar o acesso de pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida, toda escola deve eliminar suas barreiras arquitetônicas e de comunicação, tendo ou não alunos com deficiência nela matriculados no momento (Leis nº.7.853/89, 10.048 e 10.098/00, CF).

Faz-se necessária ainda a adoção de recursos de comunicação alternativa/aumentativa, principalmente para alunos com paralisia cerebral e que apresentam dificuldades funcionais de fala e escrita. A comunicação alternativa/aumentativa contempla os recursos e estratégias que complementam ou trazem alternativas para a fala de difícil compreensão ou inexistente (pranchas de comunicação e vocalizadores portáteis). Prevê ainda estratégias e recursos de baixa ou alta tecnologia que promovem acesso ao conteúdo pedagógico (livros digitais, *softwares* para leitura, livros com caracteres ampliados) e facilitadores de escrita, no caso de deficiência física, com engrossadores de lápis, órteses para digitação, computadores com programas específicos e periféricos (*mouse*, teclado, acionadores especiais).

Essas adaptações representam gastos, por isso é importante que a previsão de recursos contemple as despesas e os fundos específicos para essas adequações.

Quanto à cegueira ou à deficiência visual

Em caso de deficiência visual, a escola deve providenciar para o aluno, após a sua matrícula, o material didático necessário, como regletes, soroban, além do ensino do código braille e de noções sobre orientação e mobilidade, atividades de vida autônoma e social. Deve também conhecer e aprender a utilizar ferramentas de comunicação, que por sintetizadores de voz possibilitam aos cegos escrever e ler, via computadores. É preciso, contudo, lembrar que a utilização desses recursos não substituem os conteúdos curriculares e as aulas nas escolas comuns de ensino regular.

Os professores e demais colegas de turma desse aluno também poderão aprender o braille, assim como a utilizar as demais ferramentas e recursos específicos pelos mesmos motivos apresentados no caso de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Em se tratando de escola pública, o próprio Ministério da Educação tem um programa que possibilita o fornecimento de livros didáticos em braille. Além disso, em todos os Estados estão instalados Centros de Apoio Educacional Especializado, que devem atender às solicitações das escolas públicas. Da mesma forma, as escolas particulares devem providenciar e arcar com os custos do material ou tentar obtê-lo através de convênios com entidades especializadas e/ou rede pública de ensino.

Quanto à deficiência mental

Esta deficiência parece ser o maior problema da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns. Acreditamos, contudo, o aluno com deficiência mental é mais uma provocação para a transformação e melhoria do ensino escolar como um todo.

A Constituição Federal determina que deve ser garantido a todos os educandos o direito de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, de acordo com a capacidade de cada um (art. 208, V) e que o Ensino Fundamental – completo – é obrigatório. Por isso, é inegável que as práticas de ensino devem acolher as peculiaridades de cada aluno, independentemente de terem ou não deficiência. Mas não é isso o que as escolas têm feito e esta é a grande chave para que a educação escolar das pessoas com deficiência mental possa acontecer e, com sucesso, nas classes comuns de ensino regular.

As tradicionais rotulações e divisões de alunos em turmas aparentemente homogêneas não são garantias de aprendizado. Ainda que nessas turmas os conteúdos escolares pareçam ser aprendidos mais facilmente, o entendimento efetivo desses conteúdos não é o mesmo para todos os alunos.

Grande parte dos professores continua na ilusão de que seus alunos apresentarão um desempenho escolar semelhante, em um mesmo tempo estipulado pela escola para aprender um dado conteúdo escolar. Esquecem-se de suas diferenças e especificidades.

Apesar de saberem que os alunos são pessoas distintas umas das outras, os professores lutam para que o processo escolar tornem os alunos “iguais”. Esperam e almejam em cada série, ciclo, nível de ensino, que os alunos alcancem um padrão predefinido de desempenho escolar. Essa ânsia de nivelar o alunado, segundo um modelo, leva, invariavelmente, à exclusão escolar, não apenas dos alunos com deficiência intelectual acentuada, mas também dos que possam apresentar dificuldades ou que os impeçam de aprender, como se espera de todos.

Os alunos com deficiência mental, especialmente os casos mais severos, são os que forçam a escola a reconhecer a inadequação de suas práticas para atender às diferenças dos educandos.

De fato, as práticas escolares convencionais não dão conta de atender à deficiência mental, em todas as suas manifestações, assim como não são adequadas às diferentes maneiras de os alunos, sem qualquer deficiência, abordarem e entenderem um conhecimento de acordo com suas capacidades. Essas práticas precisam ser urgentemente revistas, porque, no geral, elas são marcadas pelo conservadorismo, são excludentes e inviáveis para o alunado que temos hoje nas escolas, em todos os seus níveis.

Entre essas práticas, está a atual forma de avaliação da aprendizagem, que é das mais antigas e ineficientes e que precisa ser mudada. Não se pode mais categorizar o desempenho escolar a partir de instrumentos e medidas arbitrariamente estabelecidos pela escola. Com base nessas avaliações, entre outras,

um aluno é considerado apto ou não a frequentar uma turma comum de ensino regular, especialmente quando se trata de alunos com deficiência mental.

Sabe-se, hoje, que as deficiências não podem ser medidas e definidas por si mesmas e por intermédio, unicamente, de avaliações e de aparatos educacionais, médicos e psicológicos conhecidos.

É preciso levar em conta a “situação de deficiência”, ou seja, a condição que resulta da interação entre as características da pessoa e as dos ambientes em que ela está provisoriamente ou constantemente inserida. Esse novo conceito da Organização Mundial de Saúde (OMS) reforça os princípios inclusivos de transformação dos ambientes de vida das pessoas em geral, inclusive o educacional, para que possam estar adequados a atender às peculiaridades permanentes e circunstanciais dos seres humanos. Segundo esse mesmo conceito, quando se deseja conhecer os motivos do sucesso ou do fracasso na aprendizagem de conteúdos escolares, é preciso analisar igualmente o ensino pelo qual foram ministrados.

Todos os alunos devem ser avaliados pelos progressos que alcançaram nas diferentes áreas do conhecimento e a partir de seus talentos e potencialidades, habilidades naturais e construção de todo tipo de conhecimento escolar. A LDBEN dá ampla liberdade às escolas quanto à forma de avaliação, não havendo a menor necessidade de serem mantidos os métodos usuais.

Os alunos com deficiência mental são naturalmente absorvidos em turmas de ensino regular de escolas comuns que já trabalham a partir destas novas maneiras de atuar pedagogicamente. Essas que serão apresentadas a seguir, na parte deste livro dedicada às Orientações Pedagógicas.

Finalmente, é importante ressaltar que não existem receitas prontas para atender a cada necessidade educacional de alunos com deficiência que a natureza é capaz de produzir.

Os alunos com e sem deficiência são únicos, singulares, não se repetem. Suas necessidades e especificidades não são generalizáveis – cada um é um. Assim, espera-se que a escola, ao abrir as portas para tais alunos, informe-se e oriente-se com profissionais da educação e da saúde sobre as especificidades e instrumentos adequados para que todo aluno encontre na escola um ambiente adequado, sem discriminações e que lhe proporcione o maior e melhor aprendizado possível.

CAPÍTULO III

Educação Inclusiva – Orientações pedagógicas

Maria Teresa Eglér Mantoan

A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos e tampouco, arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso e com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum.

Hanna Arendt

1. O desafio da inclusão

A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da educação básica e superior, pois para que os alunos com e sem deficiência possam

exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças. Esse aprimoramento é necessário, sob pena de os alunos passarem pela experiência educacional sem tirar dela o proveito desejável, tendo comprometido um tempo que é valioso e irreversível em suas vidas: o momento do desenvolvimento.

A transformação da escola não é, portanto, uma mera exigência da inclusão escolar de pessoas com deficiência e/ou dificuldades de aprendizado. Assim sendo, ela deve ser encarada como um compromisso inadiável das escolas, que terá a inclusão como consequência.

A maioria das escolas ainda está longe de se tornar inclusiva. O que existe em geral são escolas que desenvolvem projetos de inclusão parcial, os quais não estão associados a mudanças de base nestas instituições e continuam a atender aos alunos com deficiência em espaços escolares semi ou totalmente segregados (classes especiais, escolas especiais).

As escolas que não estão atendendo alunos com deficiência em suas turmas de ensino regular se justificam, na maioria das vezes, pelo despreparo dos seus professores para esse fim. Existem também as que não acreditam nos benefícios que esses alunos poderão tirar da nova situação, especialmente os casos mais graves, pois não teriam condições de acompanhar os avanços dos demais colegas e seriam ainda mais marginalizados e discriminados do que nas classes e escolas especiais.

Em ambas as situações, fica evidenciada a necessidade de se redefinir e de se colocar em ação novas alternativas pedagógicas, que favoreçam a todos os alunos, o que implica na atualização e desenvolvimento de conceitos e em práticas escolares compatíveis com esse grande desafio.

Mudar a escola é enfrentar uma tarefa que exige trabalho em muitas frentes. Destacamos a seguir as transformações que consideramos primordiais, para que se possa transformar as escolas visando a um ensino de qualidade e, conseqüentemente, inclusivo.

Temos que agir urgentemente:

- colocando a aprendizagem como o eixo das escolas, porque escola foi feita para fazer com que todos os alunos aprendam;
- assegurando tempo e condições para que todos possam aprender de acordo com o perfil de cada um e reprovando a repetência;

- garantindo o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na própria escola comum da rede regular de ensino;
- abrindo espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas por professores, administradores, funcionários e alunos, pois são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania;
- estimulando, formando continuamente e valorizando o professor, que é o responsável pela tarefa fundamental da escola - a aprendizagem dos alunos;

Em contextos educacionais inclusivos, que preparam os alunos para a cidadania e visam ao seu pleno desenvolvimento humano, como quer a Constituição Federal (art. 205), as crianças e adolescentes com deficiências não precisam e não devem estar fora das turmas comuns das escolas de ensino regular de Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio, freqüentando classes e escolas especiais.

Novas práticas de ensino proporcionam benefícios escolares para que todos os alunos possam alcançar os mais elevados níveis de ensino, segundo a capacidade de cada um, como nos garante a Constituição.

No intuito de entender melhor o que a inclusão representa na educação escolar de todo e qualquer aluno e, especialmente para os que têm deficiências, é preciso esclarecer o que as escolas comuns que adotam o paradigma inclusivo defendem e priorizam e em que precisam mudar para se ajustarem a ele.

Não há mágicas para melhorar as condições pelas quais o ensino é ministrado nas escolas comuns, visando universalizar o acesso, a permanência e o prosseguimento da escolaridade de seus alunos, ou seja, a inclusão incondicional de todos os alunos nas turmas escolares.

A adoção de alternativas educacionais, que felizmente já estão fazendo parte da organização pedagógica de escolas de algumas redes de ensino brasileiras tem revelado a possibilidade de as escolas se abrirem incondicionalmente às diferenças!

Seguem medidas gerais, de natureza administrativa e pedagógica, que essas redes de ensino/escolas estão adotando para conseguirem um aprimoramento do ensino e à inclusão.

2. Mudanças na organização pedagógica das escolas

Uma das mais importantes mudanças visa estimular a escola para que elabore com autonomia e de forma participativa o seu Projeto Político Pedagógico, diagnosticando a demanda. Ou seja, verificando quem são, quantos são os alunos, onde estão e porque alguns evadiram, se têm dificuldades de aprendizagem, de freqüentar as aulas, assim como os recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis. Esse Projeto implica em um estudo e em um planejamento de trabalho envolvendo todos os que compõem a comunidade escolar, com objetivo de estabelecer prioridades de atuação, objetivos, metas e responsabilidades que vão definir o plano de ação das escolas, de acordo com o perfil de cada uma: as especificidades do alunado, da equipe de professores, funcionários e num dado espaço de tempo, o ano letivo.

Sem que a escola conheça os seus alunos e os que estão à margem dela, não será possível elaborar um currículo escolar que reflita o meio social e cultural em que ela se insere. A integração entre as áreas do conhecimento e a concepção transversal das novas propostas de organização curricular convertem as disciplinas acadêmicas em meios e não em fins da educação escolar.

As propostas curriculares devem reconhecer e valorizar os alunos em suas peculiaridades étnicas, de gênero, cultura; precisam partir de suas realidades de vida, de suas experiências, de seus saberes, fazeres e são tramadas em redes de conhecimento que superam a tão decantada sistematização do saber.

Embora ainda muito incompreendida pelos professores e pais, por ser uma novidade pouco difundida e aplicada nas redes de ensino, a implantação dos ciclos é uma outra solução a ser adotada, quando se pretende que as escolas acolham a todos os alunos.

Se concedermos mais tempo para que os alunos aprendam, eliminando a seriação e a reprovação nas passagens de um ano para o outro, estaremos adequando o processo de aprendizagem ao que é natural e espontâneo no processo de aprender e no desenvolvimento humano, em todos os seus aspectos.

Não se pode imaginar uma educação para todos quando constituímos grupos de alunos por séries, por níveis de desempenho escolar e determinamos para cada nível objetivos e tarefas adaptadas. E, mais ainda, quando encaminhamos os que não “cabem” em nenhuma dessas categorias para classes e escolas especiais, argumentando que o ensino para todos não sofreria distorções de sentido em casos como esses!

Essa compreensão equivocada da escola inclusiva acaba instalando cada criança em um *locus* escolar arbitrariamente escolhido e acentua mais as desigualdades, justificando o fracasso escolar, como problema exclusivamente devido ao aluno.

Embora uma nova maneira de formar as turmas escolares não baste para promover a inclusão, a organização das turmas escolares por ciclos é ideal para que se possa entender o funcionamento ativo dos alunos frente a situações-problema: cada um faz seu caminho diante de diferentes tipos de desafios escolares.

As escolas alimentam a falsa idéia de que pode organizar turmas homogêneas. É, sem dúvida, a heterogeneidade que dinamiza os grupos, dando-lhes vigor, funcionalidade e garantindo o sucesso escolar. Temos de entender que as turmas escolares são e sempre serão desiguais, queiramos ou não.

A aprendizagem como centro das atividades escolares e o sucesso dos alunos como meta da escola – independentemente do nível de desempenho a que cada um seja capaz de chegar – são condições básicas para se caminhar na direção de escolas inclusivas. O sentido desse acolhimento não é a aceitação passiva das possibilidades de cada aluno, mas a receptividade diante de níveis diferentes de desenvolvimento das crianças e dos jovens. Afinal, as escolas existem para formar as novas gerações e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais privilegiados.

A inclusão não implica no desenvolvimento de um ensino individualizado para os alunos que apresentam déficits intelectuais, problemas de aprendizagem e outros relacionados ao desempenho escolar.

Na visão inclusiva, não se segregam os atendimentos escolares, seja dentro ou fora das salas de aula e, portanto, nenhum aluno é encaminhado a salas de reforço ou deverá aprender a partir de currículos adaptados para suas necessidades, segundo a decisão do professor ou do especialista.

É uma ilusão pensar que esses profissionais conseguem predeterminar a extensão e a profundidade dos conteúdos a serem construídos pelos alunos, assim como facilitar as atividades para alguns, porque, de antemão eles conseguem prever a dificuldade que o aluno pode encontrar para realizá-las. Na verdade, é o aluno que se adapta ao novo conhecimento e só ele é capaz de regular o seu processo de construção intelectual.

Resumindo, cabe ao aluno individualizar a sua aprendizagem e isso ocorre quando o ambiente escolar e as atividades e intervenções do professor o liberam, o emancipam, dando-lhe espaço para pensar, decidir e realizar suas tarefas, segundo seus interesses e possibilidades. O ensino individualizado, adaptado pelo professor, rompe com essa lógica emancipadora e implica em escolhas e intervenções do professor, que passa a controlar de fora o processo de aprendizagem.

É desejável e adequado que as intervenções do professor sejam direcionadas para desequilibrar, apresentar desafios e apoiar o aluno nas suas descobertas, sem lhe retirar a condução do seu próprio processo educativo.

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência, mas sim recursos, ferramentas, linguagens, tecnologias que concorram para diminuir/eliminar as barreiras e se interponem aos processos de ensino e de aprendizagem.

Os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar, se o ensino for de qualidade, isto é, se o professor considerar as possibilidades de desenvolvimento de cada aluno e explorar sua capacidade de aprender. Isso pode ocorrer por meio de atividades abertas, nas quais cada aluno se envolve na medida de seus interesses e necessidades, seja para construir uma idéia, resolver um problema ou realizar uma tarefa. Esse é um grande desafio a ser enfrentado pelas escolas regulares tradicionais, cujo modelo é baseado na transmissão dos conhecimentos.

O trabalho coletivo e diversificado nas salas de aula é compatível com a vocação das escolas de formar as novas gerações. É nos bancos escolares que aprendemos a viver entre os nossos pares, a dividir as responsabilidades e repartir as tarefas. O exercício dessas ações desenvolve a cooperação, o sentido de se trabalhar e produzir em grupo, o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos e a valorização do trabalho de cada pessoa para a obtenção de metas comuns de um mesmo grupo.

Os alunos tutores têm sido uma solução muito bem-vinda nas escolas, despertando nos alunos o hábito de compartilhar o saber. O apoio ao colega com dificuldade é uma atitude extremamente útil e humana que tem sido pouco desenvolvida nas escolas.

Os modos de avaliar a aprendizagem são outro entrave à implementação da inclusão. Por isso, é urgente substituir o caráter classificatório da avaliação escolar, através de notas e provas, por um processo que deverá ser contínuo e qualitativo, visando depurar o ensino e torná-lo cada vez mais adequado e eficiente à aprendizagem de todos os alunos. Essa medida já diminuiria substancialmente o número de crianças e adolescentes que são indevidamente avaliados, encaminhados e categorizados como deficientes nas escolas regulares.

A educação de qualidade para todos implica também em mudanças relativas à administração e aos papéis desempenhados pelos membros da organização escolar. Neste sentido é primordial que seja revista a gestão escolar e essa revisão implica:

- a) que os papéis desempenhados pelos diretores e coordenadores mudem e que o teor controlador, fiscalizador e burocrático dessas funções seja substituído pelo trabalho de apoio e de orientação ao professor e à toda comunidade escolar;
- b) que a gestão administrativa seja descentralizada, promovendo uma maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira dos recursos materiais e humanos das escolas, por meio dos conselhos, colegiados, assembléias de pais e de alunos.

Com essas mudanças na administração escolar, o aspecto pedagógico das funções do diretor, dos coordenadores e dos supervisores emerge. Deixam de existir os motivos pelos quais esses profissionais ficam confinados aos gabinetes, às questões burocráticas, sem tempo para conhecer e participar do que acontece no dia-a-dia das salas de aula.

3. Como ensinar a turma toda?

Que práticas de ensino ajudam os professores a ensinar os alunos de uma mesma turma, atingindo a todos, apesar de suas diferenças? Ou, como criar contextos educacionais capazes de ensinar todos os alunos?

Ensino disciplinar ou ensino não-disciplinar?

Escolas abertas às diferenças e capazes de ensinar a turma toda demandam uma re-significação e uma reorganização completa dos processos de ensino e de aprendizagem usuais, pois não se pode encaixar um projeto novo em uma velha matriz de concepção do ensino escolar.

Para melhorar a qualidade do ensino e conseguir trabalhar com as diferenças existentes nas salas de aula, é preciso enfrentar os desafios da inclusão escolar, sem fugir das causas do fracasso e da exclusão. Além disso, é necessário desconsiderar as soluções paliativas sugeridas para esse fim.

As medidas normalmente indicadas para combater a exclusão não promovem mudanças. Ao contrário, visam mais neutralizar os desequilíbrios criados pela heterogeneidade das turmas do que potencializá-los, até que se tornem insustentáveis, forçando, de fato, as escolas a buscar novos caminhos educacionais, que atendam à pluralidade dos alunos.

Enquanto os professores persistirem em:

- propor trabalhos coletivos, que nada mais são do que atividades individuais realizadas ao mesmo tempo pela turma;
- ensinar com ênfase nos conteúdos programáticos;
- adotar o livro didático como ferramenta exclusiva de orientação dos programas de ensino;
- servir-se da folha mimeografada ou xerocada para que todos os alunos as preencham ao mesmo tempo, respondendo às mesmas perguntas com as mesmas respostas;
- propor projetos de trabalho totalmente desvinculados das experiências e do interesse dos alunos, que só servem para demonstrar a pseudo-adesão do professor às inovações;
- organizar de modo fragmentado o emprego do tempo do dia letivo para

apresentar o conteúdo estanque desta ou daquela disciplina e outros expedientes de rotina das salas de aula;

- considerar a prova final como decisiva na avaliação do rendimento escolar do aluno;

Não teremos condições de ensinar a turma toda, reconhecendo as diferenças na escola.

Esta lista de práticas configuram o velho e conhecido ensino para alguns alunos, e para alguns alunos em alguns momentos, em algumas disciplinas, atividades e situações de sala de aula.

É assim que a exclusão se alastra e se perpetua, atingindo a todos os alunos, não apenas os que apresentam uma dificuldade maior de aprender ou uma deficiência específica. Porque em cada sala de aula sempre existem alunos que rejeitam propostas de trabalho escolar descontextualizadas, sem sentido e atrativos intelectuais. Há os que sempre protestam, a seu modo, contra um ensino que não os desafia e não atende às suas motivações e interesses pessoais.

O ensino para alguns é ideal para gerar indisciplina, competição, discriminação, preconceitos e para categorizar os “bons” e os “maus” alunos, por critérios que são, no geral, infundados. Já o ensino para todos desafia o sistema educacional, a comunidade escolar e toda uma rede de pessoas, que se incluem num movimento vivo e dinâmico de fazer uma educação que assume o tempo presente como uma oportunidade de

mudança do “alguns” em “todos”, da discriminação e preconceito em reconhecimento e respeito às diferenças. É um ensino que coloca o aluno como foco de toda a ação educativa e possibilita a todos os envolvidos a descoberta contínua de si e do outro, enchendo de significado o saber/sabor de educar.

Ainda hoje, vigora a visão conservadora de que as escolas de qualidade são as que enchem as cabeças dos alunos com datas, fórmulas, conceitos justapostos, fragmentados. A qualidade desse ensino resulta da superioridade e da supervalorização do conteúdo acadêmico em todos os seus níveis.

Sem dúvida, o conteúdo curricular é importante, mas não é o único ponto a ser considerado, quando nos referimos uma educação de qualidade, principalmente quando estamos falando de etapas iniciais do ensino básico: Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Persiste a idéia de que as escolas consideradas de qualidade são as que centram a aprendizagem nos conteúdos programáticos das disciplinas curriculares, exclusivamente; as que enfatizam o aspecto cognitivo do desenvolvimento e que avaliam os alunos, quantificando respostas-padrão. Suas práticas preconizam a exposição oral, a repetição, a memorização, os treinamentos, o livresco, a negação do valor do erro. São aquelas escolas que estão sempre preparando o aluno para o futuro: seja este o próximo ano a ser cursado, o nível de escolaridade posterior ou o vestibular!

Ao contrário, uma escola se distingue por um ensino de qualidade quando consegue aproximar os alunos entre si, tratar os conteúdos acadêmicos como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escolar.

Uma proposta pedagógica inclusiva norteia-se pela base nacional comum (LDBEN) e pode se referendar na educação não-disciplinar (Gallo, 1999), cujo ensino se caracteriza por:

[...]

- formação de redes de conhecimento e de significações em contraposição a currículos apenas conteudistas, a verdades prontas e acabadas, listadas em programas escolares seriados;
- integração de saberes decorrente da transversalidade curricular e que se contrapõe ao consumo passivo de informações e de conhecimentos sem sentido.
- descoberta, inventividade e autonomia do sujeito na conquista do conhecimento;
- ambientes polissêmicos, favorecidos por temas de estudo que partem da realidade, da identidade social e cultural dos alunos, contra toda a ênfase no primado do enunciado desvinculado da prática social e contra a ênfase no conhecimento pelo conhecimento.

4. E as práticas de ensino?

Nas “práticas não-disciplinares” de ensino predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a co-autoria do conhecimento. Essas práticas estão voltadas para o ensino de temas, de assuntos de interesse da turma. Nelas os conteúdos disciplinares não são fins em si mesmos. As escolas que as adotam são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas. Nelas os alunos são ensinados a valorizar as diferenças, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar.

Práticas escolares assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas salas de aula, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São próprias de contextos educacionais em que os alunos aprendam, colaborando uns com os outros, entrelaçando suas experiências, saberes, habilidades.

5. Que tipos de atividades e quais os processos pedagógicos?

Para ensinar a turma toda, devemos propor atividades abertas e diversificadas, isto é, que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão, de conhecimento e de desempenho dos alunos e em que não se destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos. As atividades são exploradas, segundo as possibilidades e interesses dos alunos, após serem livremente escolhidas por eles.

Debates, pesquisas, registros escritos, falados, observação, vivências são alguns processos pedagógicos indicados para a realização de atividades dessa natureza. Por meio destes e de outros processos pedagógicos, os conteúdos das disciplinas vão sendo espontaneamente chamados, para melhor esclarecer os temas/assuntos em estudo. Nas práticas escolares não-disciplinares, esses assuntos são centrais e constituem os fins educacionais a que se pretende alcançar. As disciplinas apóiam os alunos para elucidar os assuntos em estudo e são importantes nesse sentido.

6. Como avaliar?

A avaliação do desenvolvimento dos alunos também precisa mudar para ser coerente com as demais inovações propostas. O processo de avaliação que é coerente com uma educação inclusiva acompanha o percurso de cada estudante a evolução de suas competências e conhecimentos.

Em avaliações dessa natureza, apreciamos, entre outros aspectos, os progressos do aluno na organização dos estudos, no tratamento das informações e na participação na vida social. Desse modo, muda-se o caráter da avaliação que, usualmente, é praticada nas escolas e que tem fins meramente classificatórios. A intenção dessa modalidade de avaliar é levantar dados para melhor compreensão do processo de aprendizagem e para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Para alcançar sua nova finalidade, a avaliação terá, necessariamente, de ser dinâmica, contínua, mapeando o processo de aprendizagem dos alunos em seus avanços, retrocessos, dificuldades e progressos.

Vários são os instrumentos que podem ser utilizados para avaliar, de modo dinâmico, os caminhos da aprendizagem, como: os

registros e anotações diárias do professor, os chamados *portfólios* e demais arquivos de atividades dos alunos e os diários de classe, em que vão colecionando dados, impressões significativas sobre o cotidiano do ensino e da aprendizagem. As provas também constituem opções de avaliação desejáveis, desde que haja o objetivo de analisar, junto aos alunos e os seus pais, os sucessos e as dificuldades escolares.

É importante também que os alunos se auto-avaliem. O professor precisa, então, criar instrumentos que exercitem/auxiliem os alunos a adquirir o hábito de refletir sobre as ações que realizam na escola e como estão vivenciando a experiência de aprender.

Esta é, sem dúvida, uma lacuna que a escola precisa preencher, pois temos dificuldade de analisar e de julgar a nossa produção intelectual, até mesmo nos níveis mais avançados de ensino. Dependemos muito da avaliação do professor sobre os nossos trabalhos e dificilmente a contrapomos com a nossa. A auto-avaliação deve levar o aluno a perceber o que conseguiu aprender e acrescentar ao que já sabia, conhecer as suas dificuldades para assimilar novos dados e o que é preciso superar para ultrapassá-las.

7. Finalmente...

*Aprendemos quando resolvemos
nossas dúvidas, superamos nossas incertezas
e satisfazemos nossa curiosidade.*

Para ensinar a turma toda, parte-se da certeza de que as crianças sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe são próprios. É fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa por seus alunos. O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades, deficiências e limitações precisam ser reconhecidas, mas não devem conduzir ou restringir o processo de ensino, como habitualmente acontece.

Independentemente das diferenças próprias de cada aluno, o grande desafio é passar de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica e interativa, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber.

Nessa nova lógica pedagógica, o professor deixa de ser um “palestrante”, papel que é tradicionalmente identificado com a lógica de distribuição do ensino. O professor não utiliza o falar, o copiar e o ditar como recursos didáticos

pedagógicos básicos. Ele partilha com seus alunos a construção/autoria dos conhecimentos produzidos em uma aula, restringindo ao máximo o uso do ensino expositivo. Na sala de aula os alunos passam a interagir e a construir ativamente conceitos, valores e atitudes.

Certamente um professor que engendra e participa da caminhada do saber de seus alunos, como nos ensinou Paulo Freire (1978), consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação.

Um dos pontos cruciais do ensinar a turma toda é a consideração da identidade sócio-cultural dos alunos e a valorização da capacidade de entendimento que cada um deles têm do mundo e de si mesmos. Nesse sentido, ensinar a todos reafirma a necessidade de se promover situações de aprendizagem que formem uma trama multicolor de conhecimentos, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas sobre um mesmo tema/assunto.

Os diferentes sentidos que os alunos atribuem a um objeto de estudo e as suas representações vão se expandindo e se relacionando e revelando, pouco a pouco, uma construção original de idéias que integra as contribuições de cada um, sempre bem-vindas, válidas e relevantes.

As diferenças entre grupos étnicos, religiosos, de gênero etc. ensejam um modo de interação entre

eles, que destaca as peculiaridades de cada um gerando, naturalmente, embates necessários à construção da identidade dos alunos.

O professor, neste contexto, não procurará eliminar as diferenças em favor de uma suposta igualdade do alunado. Antes, estará atento à singularidade das vozes que compõem a turma, promovendo a exposição das idéias e contrapondo-as todo tempo, provocando posições críticas e enfrentamentos próprios de um ensino democrático.

Sem estabelecer uma referência, sem buscar o consenso, mas investindo nas diferenças e na riqueza de um ambiente que confronta significados, desejos e experiências, o professor garantirá a liberdade e as diferentes opiniões dos alunos.

8. Dúvidas mais freqüentes

As respostas são a má sorte das perguntas.

Maurice Blanchot

Qualquer reforço/aceleração para alunos com deficiência pode representar uma discriminação?

Deve-se considerar as habilidades de ler e escrever como uma construção individual. É, portanto, específica de cada aluno e acontece em função da qualidade do ensino que lhe é ministrado e de sua

capacidade de assimilar e de adquirir essas habilidades durante sua trajetória escolar. Infelizmente, na prática, verifica-se que não é o aluno que deve ser reforçado, mas sim o ensino, para que atenda aos processos de aquisição do conhecimento.

São válidas as retenções entre um ciclo e outro, ou entre um ano e outro para quem não alcançou notas mínimas?

O simples fato de existirem avaliações, em que uma nota mínima é exigida para a promoção, já reflete que a escola continua adotando padrões conservadores de avaliação. Isto porque a nota mínima representa a intenção que alguma padronização é necessária naquela escola e um rendimento mínimo é esperado de todos os alunos. Nesse momento, começam as exclusões e não apenas de crianças com deficiência. Assim, as avaliações com o fim de reter o aluno devem ser repensadas pelos sistemas de ensino porque elas deveriam refletir as habilidades alcançadas para o aluno seguir em frente, e não o contrário.

Para seguir em frente, o aluno precisa encontrar sempre práticas de ensino adequadas às diferenças. Por outro lado, ainda que não se altere o sistema de avaliação, é indispensável que o olhar do professor mude ao corrigir as provas, levando sempre em conta as peculiaridades de cada criança que compõe a sua turma.

Mas não é importante que um mínimo de aprendizado seja exigido para se passar adiante?

É necessário que se espere o máximo de aprendizado dos conteúdos curriculares ministrados, mas respeitando-se as limitações naturais de todos os alunos. A forma tradicional de se fazer avaliações não leva em conta esses limites e faz com que a criança fique retida porque não aprendeu certos conteúdos, o que é injustificado e inconstitucional. A experiência demonstra que não é a repetência que vai fazer com que o aluno aprenda, mas sim o estímulo contínuo e a valorização de suas potencialidades. Cada ano/ciclo é uma nova oportunidade de aprendizado e deve oferecer os conteúdos de forma rica e plural, para que todos os alunos se identifiquem e aprendam a seu modo.

Em algumas escolas a não-repetência tem sido um desastre. É isso que a educação inclusiva defende?

Acreditamos que o insucesso em algumas escolas locais deve-se ao seguinte fato: práticas de ensino conservadoras e turmas consideradas homogêneas. Melhor explicando: a não-repetência é um dos fatores que fazem com que exista uma diversidade intelectual muito grande na sala de aula, que passa a ser heterogênea. O problema é que muitos professores continuam dando aula como se a turma fosse homogênea, como se os alunos ainda

fossem “peneirados” antes e com isso excluídos (“vestibulinhos”, repetências, evasões etc). Felizmente, essas situações não podem ocorrer mais.

Não faz diferença se alguma criança não aprendeu, por exemplo, “divisão com resto” no 2º ano, porque nos próximos anos ela vai continuar tendo oportunidade de aprender esse conteúdo e outros mais.

A educação inclusiva preconiza um ensino em que aprender é um ato não linear, contínuo, fruto de uma rede de relações que vai sendo tecida pelos aprendizes, em ambientes escolares que não discriminam, não rotulam e oferecem chances incríveis de sucesso para todos, dentro das habilidades, interesses e possibilidades de cada aluno.

A escola prejudica os alunos sem deficiência ao proporcionar tantas chances de aprendizado durante o Ensino Fundamental?

Um ensino que contempla e acolhe todos os alunos não poderá ser prejudicial a ninguém. Uma escola em que todos os alunos são bem-vindos tem como compromisso educativo ensinar não apenas os conteúdos curriculares, mas formar pessoas capazes de conviver em um mundo plural e que exige de todos nós experiências de vida compartilhada, envolvendo necessariamente o contato, o reconhecimento e valorização das diferenças. Este conhecimento

potencializa a educação escolar, em seus objetivos e práticas e, assim, também é mais um meio de aprimoramento do ensino para todos os alunos.

Por outro lado, é bom lembrar que não são os alunos com deficiência que prejudicam o bom andamento do Ensino Fundamental e dos demais níveis. Ao contrário, a presença deles enseja mudanças substanciais nas práticas escolares, pois de nada adianta transmitir conteúdos, sem significado, descontextualizados da experiência de vida do aluno e que rapidamente serão esquecidos. O Ensino Fundamental é essencial no caminho que os alunos vão trilhar para chegar a um Ensino Médio bem sucedido, ao ensino profissionalizante ou ao ensino superior.

Crianças com graves comprometimentos podem ser incluídas?

Um aluno com grandes limitações provavelmente não vai aprender tudo o que outros colegas poderão assimilar durante o processo educativo escolar, mas ele vai se beneficiar da convivência social e pode se beneficiar também, a seu modo e segundo suas possibilidades intelectuais, dos conteúdos curriculares trabalhados na sua sala de aula.

As experiências práticas de inclusão têm sido bem sucedidas?

Nos locais em que houve de fato uma mudança no modo de se organizar pedagogicamente o processo escolar para todos os alunos, a inclusão foi, e será bem sucedida. Onde não houve essas mudanças, mas apenas o acesso de alunos com deficiências e/ou dificuldades de aprender, a inclusão não acontece.

Trata-se de se adotar novas medidas para atender às diferenças de todos os alunos, não apenas os que têm uma deficiência. Medidas essas que não sejam excludentes, tais como as provas e outras avaliações de caráter classificatório, o ensino disciplinar, a fragmentação dos tempos escolares, entre outras muito conhecidas e praticadas ainda em nossas escolas! Não há como acolher todos os alunos em escolas que selecionam, reprovam, marginalizam o ensino de alguns alunos em classes e programas à parte dos demais colegas.

Destacamos também que o sucesso da inclusão tem a ver com a inversão de uma idéia e de práticas e ensino que são usuais para se atender às diferenças em uma turma de alunos. Trata-se do *ensino individualizado*. Esta prática também passou a ser um dos motivos pelos quais: a) criticam-se as salas de aula mais numerosas, quando nelas existem alunos com deficiência; e b) valorizam-se as escolas com turmas de poucos alunos em todos os níveis de ensino.

Não é possível individualizar o ensino para quem quer que seja, na medida em que não podemos controlar de fora o processo de compreensão de outra pessoa. O que é individual e intransferível é a aprendizagem, que é própria do aprendiz, não é ditada nem comandada, definida ou adaptada por ninguém de fora, a não ser pelo sujeito do conhecimento, no caso, o aluno. Ao professor cabe ensinar, ou seja, disponibilizar o conhecimento de forma aberta, ampla e flexível, de modo que o aluno o assimile livremente, de maneira original, regulado por seus interesses e possibilidades de adaptação. A aprendizagem não deverá ser definida pelo professor, em função de uma falsa concepção de que ele é quem sabe o que falta para o aluno aprender, o que é possível ao aluno captar de um assunto, de uma atividade, de uma situação de ensino qualquer de fora.

Em síntese, aprender é tarefa do aluno, independentemente do nível de conhecimento a que ele for capaz de ter acesso. Ensinar é tarefa do professor, que deve disponibilizar o conhecimento, desafiar o aluno no processo de reconstrução dos saberes e apoiá-lo nas suas dificuldades e em todo o momento em que se fizer necessária a sua intervenção.

A nossa Constituição Federal elegeu como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, inc. II e III), e como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inc. IV).

Garante ainda, expressamente, o direito à igualdade (art. 5º) e trata, nos artigos 205 e seguintes, do direito de TODOS à educação. Esse direito deve visar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205).

Além disso, elege como um dos princípios para o ensino, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inc. I), acrescentando que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, V).

Portanto, a Constituição garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola. Toda escola, assim reconhecida pelos órgãos oficiais como tal, deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela.

Para saber mais...

ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem pensar que pudesse existir*. 3ª edição. Campinas: Papirus, 2001.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. *Inclusão: uma revolução na saúde*. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1999.

BONAVIDES, Paulo. *Curso de Direito Constitucional*. 11ª edição. São Paulo: Malheiros Editores Ltda., 2001.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. 14ª Tiragem, tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BUENO, José Geraldo Silveira. *A inclusão escolar de alunos deficientes em classes comuns do ensino regular*. Revista - TEMAS SOBRE DESENVOLVIMENTO - Vol. 9, número 54, Janeiro/Fevereiro, 2001.

CARRAZZA, Roque Antônio. *Curso de Direito Constitucional Tributário*. São Paulo: Malheiros Editora Ltda., 8ª edição, 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. *A nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2ª edição, 1998.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. *Introdução ao estudo de direito: técnica, decisão dominação* São Paulo: Atlas, 2ª edição, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: N. Alves (Org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, (pp. 17-43), 1999.

GIORDANO, Blanche Warzée. *(D) eficiência e trabalho: analisando suas representações*. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, QUEVEDO, Antônio Augusto Fasolo e DE OLIVEIRA, José Raimundo: *organizadores. Mobilidade, Comunicação e Educação: desafios à acessibilidade*. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Ser ou estar, eis a questão: Explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1997.

_____. *Todas as crianças são bem-vindas à escola! Apostila*. Campinas - SP: Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Faculdade de Educação, 1997.

_____. *Ensinando a turma toda - as diferenças na escola*. Pátio - revista pedagógica - ARTMED/ Porto Alegre - RS, Ano V, nº 20, Fev.Abr.2002, pp.18-28.

_____. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos J.S. *Educação Especial no Brasil - História e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

PARO, Vitor Henrique. *Escritos sobre Educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PIERUCCI, A F. Ciladas da Diferença. In *Tempo Social; Revista Sociologia USP* 2 (2): 2º sem., São Paulo, 1990.

SASSAKI, Romeu K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1999.

SILVEIRA, Alípio. *Hermenêutica no direito Brasileiro*, 1º Volume. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1968.

TOURAINÉ, A. *A Igualdade e Diversidade: O sujeito democrático*. São Paulo, 27 jun. 1999.

_____. *Poderemos viver juntos? Iguais e Diferentes*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

WERNECK, Claudia. *Sociedade Inclusiva. Quem cabe no seu todos?* Rio de Janeiro: WVA Editora, 1999.

_____. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1998.

Atendimento Educacional Especializado Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ



Ministério
da Educação



ISBN 978-85-60331-19-2

