

Saberes e práticas da inclusão

**Recomendações para a construção
de escolas inclusivas**

Série: SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO

Caderno do Coordenador e Formador de Grupo

Recomendações para a construção de escolas inclusivas

Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades
Educaçãoais Especiais de Alunos Surdos

Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades
Educaçãoais Especiais de Alunos com Deficiência Física/neuro-motora

Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades
Educaçãoais Especiais de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação

Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades
Educaçãoais Especiais de Alunos Cegos e de Alunos com Baixa Visão

Avaliação para Identificação das Necessidades Educaçãoais Especiais

FICHA TÉCNICA

Coordenação Geral
SEESP/MEC

Revisão Técnica
Francisca Roseneide F. do Monte
Denise de Oliveira Alves

Revisão de texto
Maria de Fátima Cardoso Telles

Consultoria
Maria Salete Fábio Aranha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

Saberes e práticas da inclusão : recomendações para a construção de escolas
inclusivas / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília : Ministério da Educação,
Secretaria de Educação Especial, 2005.

96 p. (Série Saberes e práticas da inclusão)

1. Inclusão escolar. 2. Direito à educação. 3. Educação de pessoas com deficiência. 4. Psicologia
cognitiva. 5. Processo de ensino-aprendizagem. 6. Adequação do currículo. I. Brasil.
Secretaria de Educação Especial. II. Série.

CDU: 376.014

Prezado (a) Professor (a),

A Educação Especial, como uma modalidade de educação escolar que perpassa todas as etapas e níveis de ensino, está definida nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que regulamenta a garantia do direito de acesso e permanência dos alunos com necessidade educacionais especiais e orienta para a inclusão em classes comuns do sistema regular de ensino.

Considerando a importância da formação de professores e a necessidade de organização de sistemas educacionais inclusivos para a concretização dos direitos dos alunos com necessidade educacionais especiais a Secretaria de Educação Especial do MEC está entregando a coleção **“Saberes e Práticas da Inclusão”**, que aborda as seguintes temáticas:

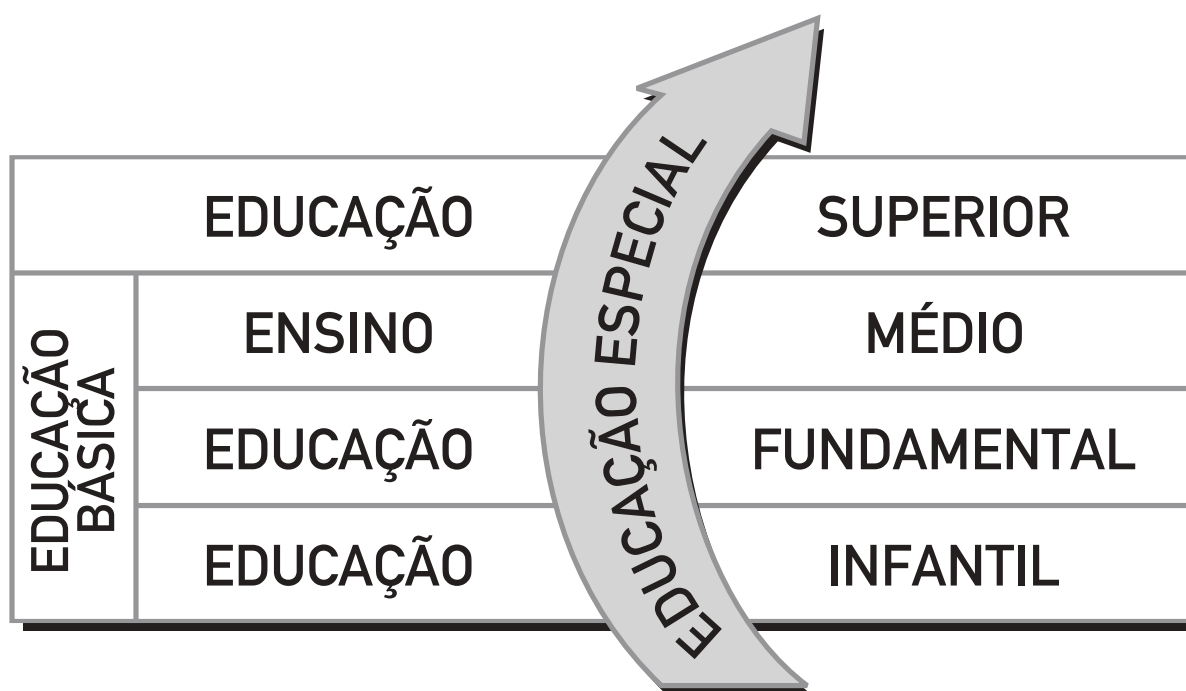
- Caderno do coordenador e do formador de grupo.
- Recomendações para a construção de escolas inclusivas.
- Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos.
- Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência física/neuromotora.
- Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação.
- Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e com baixa visão.
- Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais.

Desejamos sucesso em seu trabalho.

Secretaria de Educação Especial

“O quadro a seguir ilustra como se deve entender e ofertar os serviços de educação especial, como parte integrante do sistema educacional brasileiro, em todos os níveis de educação e ensino”.

(Parecer CNE/CEB Nº 17/2001)



Introdução	7
1 Familiarizando-se com a Declaração de Salamanca	9
2 Refletindo sobre as Consequências Práticas da Declaração de Salamanca	13
<i>Texto: Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em Educação Especial</i>	
3 Educação Especial e Necessidades Educacionais Especiais	39
<i>Texto: Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001</i>	
4 Currículo Escolar e Adequações Curriculares	57
5 Estudando a Relação entre o Desenvolvimento e a Aprendizagem	83
• <i>Textos: O Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal</i>	
Pensando Sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem	
6 A Diversidade no Contexto Educacional	91
• <i>Texto: Refletindo sobre a Diversidade que Constitui Nosso Alunado</i>	



FINALIDADE

Familiarizar o professor com a Declaração de Salamanca, documento produzido pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, sob o patrocínio da UNESCO e do Ministério da Educação e Ciência, da Espanha, no período de 7-10 de junho de 1994. Neste documento são analisadas mudanças necessárias para favorecer a capacitação das escolas para atender a todas as crianças, sobretudo às que apresentam necessidades educacionais especiais.



EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Ao final deste módulo, o professor deverá ser capaz de:

1. Discutir criticamente sobre os capítulos I, II e III da Declaração de Salamanca:
 - “Novas idéias sobre as necessidades educacionais especiais”
 - “Diretrizes de ação no plano nacional”
 - “Diretrizes de ação nos planos regional e internacional”
2. Discutir sobre as possíveis implicações educacionais da implementação das ações recomendadas na Declaração de Salamanca (1994).



CONTEÚDO

- Declaração de Salamanca.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

UNESCO & MEC-Espanha (1994). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação*. Brasília: CORDE.

I. FAMILIARIZANDO-SE COM A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA



TEMPO PREVISTO

08 horas



FINALIDADE DO ENCONTRO

Favorecer, ao professor, o conhecimento e a compreensão sobre o conteúdo da Declaração de Salamanca.



EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Ao final deste encontro, o professor dele participante deverá ser capaz de:

1. Dissertar sobre o princípio fundamental que rege as escolas integradoras.
2. Dissertar sobre a natureza de uma escola integradora.
3. Dissertar sobre a relação entre a educação especial e o ensino comum.
4. Dissertar sobre as diretrizes, de ação no plano nacional:
 - Política e Organização
 - Fatores Escolares
 - Contratação e Formação do Pessoal Docente
 - Serviços Externos de Apoio
 - Áreas Prioritárias
 - Participação da Comunidade
 - Recursos Necessários



CONTEÚDO

Política e Organização

1. Educação para todos,
2. Atendimento às necessidades educacionais especiais,
3. Legislação básica e legislação de apoio,
4. Políticas educacionais (local, estadual e nacional).

Fatores Escolares

1. Flexibilidade do programa de estudos;
2. Gestão escolar;
3. Informação e pesquisa.

Contratação e Formação do Pessoal Docente

1. Programas de formação inicial;
2. Autonomia pedagógica;
3. Educação continuada;
4. Papel das Universidades.

Serviços Externos de Apoio

1. Fontes de apoio externo às escolas comuns;
2. Coordenação local.

Áreas Prioritárias

1. Educação Pré-Escolar;
2. Preparação para a vida adulta;
3. Educação de Meninas;
4. Educação continuada e de adultos.

Participação da Comunidade

1. Interação com os pais;
2. Participação na comunidade;
3. Função das organizações de voluntários;
4. Sensibilização pública.

Recursos Necessários

1. Política de financiamento;
2. Alocação e distribuição de recursos financeiros.

MATERIAL

UNESCO & MEC-Espanha (1994). Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: CORDE.





SEQÜÊNCIA DE ATIVIDADES

1. Estudo dirigido (2h)

O formador deverá solicitar ao grupo de participantes que se divida em sub-grupos de até quatro pessoas, para leitura e discussão sobre os itens 1-25, 70-73, do documento Declaração de Salamanca e Linha de Ação.

Cada grupo deve ler atenciosamente cada item, sublinhando a(s) palavra(s) chave(s) que, a seu ver, representa(m) o conteúdo relevante.

Recomenda-se que, no decorrer da leitura, o grupo discuta sobre o conteúdo de cada item, relacionando-o com sua realidade de trabalho.

Para facilitar o processo de estudo, recomenda-se, ainda, que cada grupo escolha um de seus participantes para apresentar o produto de seu trabalho em plenária, posteriormente.

2. Intervalo (20 min.)

3. Plenária (1h 10min.)

Cada grupo deverá apresentar, em plenária, o conjunto de palavras chaves e o conteúdo discutido acerca de cada palavra chave. Recomenda-se que o coordenador escreva no quadro o conteúdo relevante de cada apresentação, buscando identificar, com os participantes, os pontos em comum e os pontos de divergência, constantes das idéias apresentadas.

4. Fechamento (30 min.)

Finalmente, o formador deverá elaborar, juntamente com os participantes, uma síntese que retrate o conjunto de idéias que representa o consenso, ou as idéias da maioria dos participantes.

5. Intervalo para o almoço (1h 30m.)

6. Estudo dirigido (2h)

Os participantes deverão se agrupar novamente, desta vez para a leitura, estudo e discussão sobre os itens 26-69, da Declaração de Salamanca.

Recomenda-se o mesmo procedimento de sublinhar a(s) palavra(s) chave(s) que a seu ver representa(m) o conteúdo relevante de cada item, e que o grupo discuta sobre o conteúdo, relacionando-o com sua realidade de trabalho.

7. Intervalo (20 min.)

8. Plenária (1h 10 min.)

Cada grupo deverá apresentar, em plenária, o conjunto de palavras chaves e o conteúdo discutido acerca de cada palavra chave. Recomenda-se que o formador escreva no quadro o conteúdo relevante de cada apresentação, buscando identificar, com os participantes, os pontos em comum e os pontos de divergência, constantes das idéias apresentadas.

9. Fechamento (30 min.)

Finalmente, o formador deverá elaborar, juntamente com os participantes, uma síntese que retrate o conjunto de idéias que representa o consenso ou as idéias da maioria dos participantes.

2. REFLETINDO SOBRE AS CONSEQÜÊNCIAS PRÁTICAS DA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA



TEMPO PREVISTO

04 horas



FINALIDADE DO ENCONTRO

Favorecer ao professor a reflexão sobre sua realidade profissional e sua prática pedagógica, bem como sobre os ajustes que parecem ser necessários, para que se atenda às propostas contidas na Declaração de Salamanca.



EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Ao final deste encontro o professor participante deverá ser capaz de:

1. Analisar a Instituição de ensino, em que trabalha, do ponto de vista da proposta de educação para todos e do princípio da escola inclusiva.
2. Identificar necessidades de ajustes, especialmente no que se refere a:
 - Projeto pedagógico;
 - Prática pedagógica;
 - Didática;
 - Relação entre a educação especial e o ensino comum;
 - Política educacional (na unidade escolar, no município, no estado);
 - Gestão escolar;
 - Flexibilidade do programa de estudos;
 - Informação e pesquisa;
 - Educação continuada do professor;
 - Papel das Universidades, na relação didático-pedagógica;
 - Fontes de apoio externo à escola;
 - Coordenação local: como é, como funciona;
 - Educação Pré-Escolar;
 - Preparação para a vida adulta;
 - Educação de Meninas;
 - Educação continuada e de adultos;
 - Interação com os pais;
 - Participação na comunidade;

- Organizações de voluntários;
- Sensibilização pública;
- Recursos Necessários.

CONTEÚDO

Consequências práticas das propostas contidas na Declaração de Salamanca.

MATERIAL

UNESCO: & MEC-Espanha (1994). Declaração de Salamanca e Linha de Ação: sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: CORDE.

SEQÜÊNCIA DE ATIVIDADES

1. Estudo dirigido (1h 30m.)

O formador deverá solicitar ao grupo de participantes que mantenha a divisão em subgrupos de até quatro pessoas, conforme organizado no encontro anterior.

Cada grupo deverá discutir sobre os itens apresentados abaixo, privilegiando a realidade da prática profissional de seus participantes, como foco da análise.

Recomenda-se que cada grupo faça uma síntese das providências e sugestões produzidas no grupo, para posterior utilização prática.

2. Intervalo (20 min.)

3. Atividade em grupo (40 min.)

O grupo deverá criar algum tipo de representação que ilustre como entende ser, atualmente, sua realidade de atuação profissional, e como entende que ela deva ser transformada, para corresponder às propostas contidas na Declaração de Salamanca.

4. Apresentação da produção dos grupos (60 min.)

Cada subgrupo deverá apresentar seu número de representação para a plenária.

5. Fechamento (30min.)

O formador deverá encerrar o encontro, fazendo uma síntese do conhecimento discutido e produzido nesse encontro.



A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Reafirmando o direito de todas as pessoas à Educação, conforme a Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, e renovando o empenho da comunidade mundial, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, de garantir esse direito a todos, independentemente de suas diferenças particulares;

Recordando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, nas quais os Estados são instados a garantir que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional;

Observando, com satisfação, a maior participação de governos, de grupos de apoio, de grupos comunitários e de pais e, especialmente, de organizações de pessoas com deficiências nos esforços para melhorar o acesso, ao ensino, da maioria das pessoas com necessidades especiais que continuam marginalizadas;

Reconhecendo, como prova desse compromisso, a ativa participação, nesta Conferência Mundial, de representantes de alto nível de muitos governos, de organismos especializados e de organizações intergovernamentais,

1. Nós, os delegados da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando 92 governos e 25 organizações internacionais, reunidos nesta cidade de Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos pela presente Declaração, nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, e apoiamos além disso, a Linha de Ação para as Necessidades na Educação Especial, cujo espírito, refletido em suas disposições e recomendações, deve orientar organizações e governos.

2. cremos e Proclamamos que:

- Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação, e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos;

- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;
- Os sistemas educacionais devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;
- As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades;
- As escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educacional.

3. Apelamos a todos os governos e os instamos a:

- Dar a mais alta prioridade política e orçamentária à melhoria de seus sistemas educacionais, para que possam abranger todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais;
- Adotar, com força de lei ou de política, o princípio da educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário;
- Desenvolver projetos demonstrativos e incentivar intercâmbios com países com experiência em escolas integradoras;
- Criar mecanismos, descentralizados e participativos, de planejamento, supervisão e avaliação do ensino de crianças e adultos com necessidades educacionais especiais;
- Promover e facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planejamento e no processo de tomada de decisões para atender a alunos e alunas com necessidades educacionais especiais;
- Despender maiores esforços na pronta identificação e nas estratégias de intervenção, assim como nos aspectos profissionais;
- Assegurar que, em um contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais dentro das escolas integradoras.

4. Apelamos, além disso, para a comunidade internacional; instamos particularmente:

- Os governos com programas de cooperação internacional e as organizações internacionais de financiamento, especialmente os patrocinadores da

Conferência Mundial sobre Educação para Todos, UNESCO, UNICEF, PNUD e o Banco Mundial:

- A defender o enfoque de escolarização integradora e apoiar programas de ensino que facilitem a educação de alunos e alunas com necessidades educacionais especiais;
 - As Nações Unidas e seus organismos especializados, em particular a OIT, a OMS, a UNESCO e o UNICEF:
 - A aumentar sua contribuição para a cooperação técnica, e a reforçar sua cooperação e sistemas de intercâmbio, de modo a apoiar, de forma mais eficaz, atendimento mais amplo e integrador de pessoas com necessidades educacionais especiais;
 - As organizações não-governamentais que participam da programação nacional e da prestação de serviços:
 - A fortalecer sua colaboração com os organismos oficiais nacionais e a intensificar sua participação no planejamento, na aplicação e avaliação de uma educação integradora para alunos com necessidades educacionais especiais;
 - A UNESCO, como organização das Nações Unidas para a Educação, a:
 - Cuidar para que as necessidades educacionais especiais façam parte de todo debate sobre a educação para todos, nos distintos foros;
 - Obter o apoio de organizações docentes, em questões relativas ao aprimoramento da formação do professorado, com relação às necessidades educacionais especiais;
 - Estimular a comunidade acadêmica a intensificar a pesquisa, os sistemas de intercâmbio e a criação de centros regionais de informação e de documentação, e a atuar também na difusão dessas atividades e dos resultados e objetivos alcançados, no plano nacional, na aplicação da presente Declaração;
 - Arrecadar fundos através da criação, dentro de seu próximo Plano, em Médio Prazo (1996-2002), de um programa mais amplo para escolas integradoras e de programas de apoio da comunidade, que possibilitem o desenvolvimento de projetos-piloto, que ofereçam novos meios de difusão e criem indicadores referentes às necessidades educacionais especiais e ao seu atendimento.
5. Finalmente, expressamos nosso mais sincero agradecimento ao governo da Espanha e à UNESCO pela organização desta Conferência e os exortamos a desenvolver todos os esforços necessários, para dar conhecimento desta Declaração e da Linha de Ação à comunidade mundial, especialmente em foros tão importantes como a Reunião de Cúpula para o Desenvolvimento Social (em Copenhagen, em 1995) e a Conferência Mundial sobre a Mulher (em Beijing, em 1995).

**Adotada por aclamação na cidade de Salamanca, Espanha,
neste décimo dia de junho de 1994.**

LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

INTRODUÇÃO

- 1.** A presente Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais foi aprovada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca, entre 7 e 10 de junho de 1994. Seu objetivo é definir a política e inspirar a ação dos governos, de organizações internacionais e nacionais de ajuda, de organizações não-governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e prática, em Educação Especial. A Linha de Ação baseia-se na experiência dos países participantes e também nas resoluções, recomendações e publicações do sistema das Nações Unidas e de outras organizações intergovernamentais, especialmente as Normas Uniformes sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência¹. Considera também as propostas, diretrizes e recomendações formuladas pelos cinco seminários regionais preparatórios desta Conferência Mundial.
- 2.** O direito de toda criança à educação foi proclamado na Declaração de Direitos Humanos e ratificado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Toda pessoa com deficiência tem o direito de manifestar seus desejos quanto a sua educação, na medida de sua capacidade de estar certa disso. Os pais têm o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação que melhor se ajuste às necessidades, circunstâncias e aspirações de seus filhos.
- 3.** O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças com superdotação; crianças de rua e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas, desfavorecidas ou marginalizadas. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto

¹ Normas uniformes das Nações Unidas sobre Igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência.

desta Linha de Ação, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas as crianças ou jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, apresentam necessidades educacionais especiais, em algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. É cada vez maior um consenso de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais sejam incluídos nos planos de educação elaborados para a maioria das crianças.

Isto levou ao conceito de escola integradora. O desafio que enfrentam as escolas integradoras é o de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar com sucesso todas as crianças, incluindo aquelas que sofrem de deficiências graves. O mérito de tais escolas não está somente na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos e desenvolver uma sociedade inclusiva.

4. As necessidades educacionais especiais incorporam os princípios já provados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que o ensino deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, conseqüentemente, para toda a sociedade. A experiência tem demonstrado que é possível reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir um maior índice de êxito escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode contribuir para evitar o desperdício de recursos e a frustração de esperanças, conseqüências freqüentes da má qualidade do ensino e da mentalidade de que “o que é bom para um é bom para todos”. As escolas centradas na criança são, além do mais, a base para a construção de uma sociedade centrada nas pessoas, que respeite tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Durante muito tempo, os problemas das pessoas com deficiências foram agravados por uma sociedade mutiladora que se fixava mais em sua incapacidade do que em seu potencial.

Resolução 48/96, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em sua 48ª Reunião de 20.12.1993.

5. Esta Linha de Ação compreende as seguintes partes:
- Novas Idéias sobre as Necessidades Educacionais Especiais;
 - Diretrizes de Ação no Plano Nacional;
 - Política e Organização;
 - Fatores Escolares;
 - Contratação e Formação do Pessoal Docente;
 - Serviços Externos de Apoio;
 - Áreas Prioritárias;
 - Participação da Comunidade;
 - Recursos Necessários;
 - Diretrizes de Ação nos Planos Regional e Internacional.

NOVAS IDÉIAS SOBRE AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

6. A tendência da política social durante as duas últimas décadas foi a de fomentar a integração e a participação, e de lutar contra a exclusão. A integração e a participação são essenciais à dignidade humana e do gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma autêntica igualdade de oportunidades. A experiência de muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, é alcançada, de uma forma mais eficaz, em escolas integradoras para todas as crianças de uma comunidade. É nesse ambiente que crianças com necessidades educacionais especiais podem progredir no terreno educativo e no da integração social. As escolas integradoras constituem um meio favorável à consecução da igualdade de oportunidades da completa participação; mas, para ter êxito, requerem um esforço comum, não só dos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, mas depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e boa vontade de todos os indivíduos que integram a sociedade.
7. O princípio fundamental que rege as escolas integradoras é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. As escolas integradoras devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender; adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e assegurar um ensino de qualidade a todos, através de um adequado programa de estudos, de boa organização escolar, criteriosa utilização dos recursos e entrosamento com suas comunidades. Deverá ser de fato, uma contínua prestação de serviços e de ajuda para atender às contínuas necessidades especiais que surgem na escola.

- 8.** Nas escolas integradoras, crianças com necessidades educacionais especiais devem receber todo apoio adicional necessário, para assegurar uma educação eficaz. A escolarização integradora é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. A escolarização de crianças em escolas especiais, ou classes especiais, na escola, de caráter permanente, deverá ser uma exceção, a ser recomendada somente naqueles casos, pouco freqüentes, nos quais se demonstre que a educação na classe regular não pode atender às necessidades educacionais ou sociais da criança, ou quando necessário para o bem estar dela, ou de outras crianças.
- 9.** A situação com relação às necessidades educacionais especiais varia muito de país para país. Há países, por exemplo, em que há boas escolas especiais para alunos com deficiências específicas. Essas escolas especiais podem representar um valioso recurso para o desenvolvimento de escolas integradoras. Os profissionais destas instituições especiais possuem nível de conhecimento necessário para a pronta identificação de crianças com deficiências. Escolas especiais podem servir como centro de formação e de recurso para o pessoal das escolas comuns. Finalmente, escolas especiais - ou departamentos nas escolas integradoras - podem continuar oferecendo uma educação mais adequada aos poucos alunos que não podem ser adequadamente atendidas em classes ou escolas comuns. A inversão nas atuais escolas especiais deverá ser orientada para facilitar seu novo compromisso de prestar apoio profissional às escolas comuns, para que estas possam atender às necessidades educacionais especiais. O pessoal das escolas especiais pode dar uma importante contribuição para as escolas comuns no que diz respeito à adaptação do conteúdo e do método, dos programas de estudo, às necessidades individuais dos alunos.
- 10.** Países que têm poucas ou nenhuma escola especial fariam bem, de um modo geral, em concentrar seus esforços na criação de escolas integradoras e de serviços especializados, sobretudo na formação do pessoal docente em necessidades educacionais especiais e na criação de centros com bons recursos de pessoal e de equipamento, aos quais as escolas pudessem recorrer para servir à maioria de crianças e jovens.
- A experiência, principalmente nos países em vias de desenvolvimento, indica que o alto custo de escolas especiais significa na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, se beneficia delas. A grande maioria de alunos com necessidades especiais residente particularmente nas áreas rurais, necessita, por consequência, desse tipo de serviço. De fato, em muitos países em desenvolvimento, estima-se em menos de um por cento o número de atendimentos de alunos com

necessidades educacionais especiais. Além disso, a experiência sugere que escolas integradoras, destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de encontrar formas inovadores e criativas de utilizar os limitados recursos disponíveis.

- 11.** O planejamento oficial da educação deverá centrar-se na educação de todas as pessoas, de todas as regiões do país, e de qualquer condição econômica, tanto nas escolas públicas, como nas particulares.
- 12.** Uma vez que, no passado, um número relativamente pequeno de crianças com deficiência pôde ter acesso à educação, especialmente nos países em desenvolvimento, há milhões de adultos com deficiência que não possuem sequer os rudimentos de uma educação básica. É necessário, portanto, que se realize um esforço comum para que todas as pessoas com deficiência sejam devidamente alfabetizadas, por meio de programas de educação de Jovens e Adultos.
- 13.** É particularmente importante que se reconheça que mulheres têm freqüentemente sido duplamente prejudicadas, como mulheres e como pessoas com deficiência. Tanto mulheres como homens deverão participar, em igualdade de condições, na elaboração dos programas de educação e ter as mesmas oportunidades e de se beneficiar deles. Seria necessário realizar esforços, sobretudo para fomentar a participação de meninas e mulheres com deficiência em programas educacionais.
- 14.** Esta Linha de Ação foi concebida para servir de diretriz no planejamento de ações responsivas a necessidades educacionais especiais.
Evidentemente, que não se pode enumerar todas as situações possíveis de ocorrer nas diferentes regiões e países do mundo; por isso, é preciso adaptá-la para ajustar-se às condições e circunstâncias locais.
Para ser eficaz, deve ser complementada por planos nacionais, regionais e locais, inspirados na vontade política e popular de alcançar a educação para todos.

DIRETRIZES DE AÇÃO NO PLANO NACIONAL “POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO”.

- 15.** A educação integrada e a reabilitação apoiada pela comunidade representam dois métodos complementares de ministrar o ensino a pessoas com necessidades educacionais especiais. Ambas se baseiam no princípio de integração e participação e representam modelos bem comprovados e

muito eficazes, em termos de custo, para fomentar a igualdade de acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais, que faz parte de uma estratégia nacional cujo objetivo é conseguir educação para todos. Os países são convidados a considerar as ações, a seguir mencionadas, na hora de organizar e elaborar a política de seus sistemas educacionais.

- 16.** A legislação deve reconhecer o princípio de igualdade de oportunidades, de crianças, jovens e adultos com deficiências, no ensino primárias, secundárias e superior, ensino ministrado, sempre que possível, em centros integrados.
- 17.** Deverão ser adotadas medidas legislativas paralelas e complementares, em saúde, no bem-estar social, na formação profissional e no emprego, para apoiar e tornar efetivas a legislação educacional.
- 18.** As políticas educacionais em todos os níveis, do nacional “ao local, devem estipular que a criança com deficiência freqüente a escola mais próxima, ou seja, a escola que freqüentaria caso não tivesse uma deficiência. As exceções a esta norma deverão ser consideradas individualmente, caso por caso, somente nos casos em que seja imperativo que se recorra a instituição especial”.
- 19.** A integração de crianças com deficiência deverá fazer parte dos planos nacionais de educação para todos. Mesmo naqueles casos excepcionais em que crianças sejam colocadas em escolas especiais, não é necessário que sua educação seja completamente isolada. Dever-se-á procurar que freqüente, em tempo parcial, escolas comuns. Deverão ser tomadas medidas necessárias para conseguir a mesma política integradora de jovens e adultos com necessidades especiais, no ensino secundário e superior, assim como nos programas de formação. Atenção especial deverá ser dada à garantia da igualdade de acesso e oportunidade para meninas e mulheres com deficiências.
- 20.** Atenção especial deverá ser dispensada às necessidades das crianças e jovens com deficiências múltiplas ou severas. Eles possuem os mesmos direitos que outros na comunidade, de vir a ser adulto que desfrutem de um máximo de independência, e sua educação deverá ser orientada nesse sentido, na medida de suas capacidades.
- 21.** As políticas educacionais deverão levar em consideração as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acessos ao ensino da

língua de sinais de seu país. Devido às necessidades específicas dos surdos e das pessoas surdas/cegas, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais, em escolas comuns.

- 22.** A reabilitação baseada na comunidade deve fazer parte de uma estratégia geral destinada a ministrar ensino e capacitação eficazes a pessoas com necessidades educacionais especiais, em função dos custos. A reabilitação baseada na comunidade deverá constituir um método específico de desenvolvimento comunitário que tenda a reabilitar, oferecer igualdade de oportunidades e facilitar a integração social de pessoas com deficiência. Sua aplicação deve ser o resultado de esforços conjuntos das próprias pessoas com deficiências, de suas famílias e comunidades e dos serviços apropriados de educação, saúde, profissionais e de assistência social.
- 23.** Tanto as políticas como os acordos de financiamento devem fomentar e propiciar a criação de escolas integradoras. Deverão ser superados os obstáculos que impeçam a transferência de escolas especiais, para escolas comuns e a organização de uma estrutura administrativa comum. Os progressos em direção à integração deverão ser auferidos por meio de estatísticas e pesquisas capazes de comprovar o número de alunos com deficiências que se beneficiam dos recursos, conhecimentos técnicos e equipamentos destinados a atender a pessoas com necessidades educacionais especiais, assim como o número de alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados nas escolas comuns.
- 24.** Deve ser melhorada, em todos os níveis, a coordenação entre os responsáveis pelo ensino e os responsáveis pela saúde e assistência social, com o objetivo de se criar uma convergência e uma eficaz complementaridade. Nos processos de planejamento e de coordenação também é preciso também levar em conta o papel real e o potencial que podem desempenhar as organizações semipúblicas e organizações não-governamentais. Um esforço especial deverá ser feito no sentido de se obter apoio da comunidade ao atendimento das necessidades educacionais especiais.
- 25.** Autoridades nacionais têm a responsabilidade de monitorar o financiamento externo à atenção às necessidades educacionais especiais e, em cooperação com seus parceiros internacionais, assegurar que tal financiamento corresponda às prioridades nacionais e políticas que objetivem atingir educação para todos. Por sua vez, as organizações bilaterais e multilaterais de ajuda deverão estudar, atentamente, e considerar, cuidadosamente, as políticas nacionais, no que se refere às necessidades da educação especial no planejamento e implementação de programas em educação e áreas correlatas.

FATORES ESCOLARES

- 26.** A criação de escolas integradoras, que atendam a um grande número de alunos nas zonas rurais e urbanas, requer a formulação de políticas claras e decisivas de integração e um adequado financiamento; esforço em nível de informação pública para lutar contra os preconceitos e fomentar atitudes positivas; extenso programa de orientação e de formação profissionais e os necessários serviços de apoio. Será necessário introduzir as mudanças na escolarização que a seguir se detalham, e muitas outras, para o êxito das escolas integradoras: o programa de estudos, construções, organização da escola, pedagogia, avaliação, dotação de pessoal, ética escolar e atividades extra-escolares.
- 27.** A maioria das mudanças necessárias não se limita à integração de crianças com deficiência. Elas fazem parte de uma reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento de sua qualidade e relevância, e da promoção de um maior aproveitamento escolar por parte de todos os alunos. Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos foi ressaltada a necessidade de um modelo que garantisse a escolarização satisfatória de toda a população infantil. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de levar em consideração as diferentes necessidades das crianças, contribuirá tanto para o sucesso educacional, quanto para a integração. As seguintes diretrizes centralizam-se nos pontos que devem ser considerados na hora de integrar crianças com necessidades educacionais especiais em escolas integradoras.

FLEXIBILIDADE DO PROGRAMA DE ESTUDOS

- 28.** O currículo deve ser adaptado às necessidades das crianças, e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com habilidades e interesses diferentes.
- 29.** Crianças com necessidades educacionais especiais devem receber apoio instrucional adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudos diferente. O princípio norteador será o de providenciar, a todas as crianças, a mesma educação e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram.
- 30.** A aquisição de conhecimento não é apenas uma simples questão de instrução formal e retórica. O conteúdo do ensino deve atender às necessidades dos indivíduos, com o objetivo de torná-los aptos a participar plenamente no desenvolvimento. O ensino deve ser relacionado às próprias experiências dos alunos e com seus interesses concretos, para que assim se sintam mais motivados.

- 31.** Para que o progresso da criança seja acompanhado, as formas de avaliação devem ser revistas. Avaliação formativa deverá ser incorporada no processo educacional regular, no sentido de manter alunos e professores informados do grau de aprendizagem alcançada, bem como identificar as dificuldades presentes, para auxiliar os alunos a superá-las.
- 32.** A alunos com necessidades educacionais especiais deverá ser dispensado apoio contínuo, desde a ajuda mínima, nas classes comuns, até a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico, na escola, ampliando-os, quando necessário, para receber a ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo.
- 33.** Quando necessário, dever-se-á recorrer a ajudas técnicas apropriadas e exeqüíveis, para se obter uma boa assimilação do programa de estudos e facilitar a comunicação, a mobilidade e a aprendizagem. As ajudas técnicas tornar-se-ão mais econômicas e eficazes, quando vindas de um centro comum em cada localidade, no qual se disponha de conhecimentos técnicos, para ajustá-las às necessidades individuais e mantê-las atualizadas.
- 34.** Pesquisas regionais e nacionais devem ser desenvolvidas para a elaboração de tecnologia de apoio apropriado à educação especial. Os países que ratificaram o Acordo de Florença deverão ser instados a usar tal instrumento, para facilitar a livre circulação de materiais e equipamentos relacionados às necessidades das pessoas com deficiências. Da mesma forma, Estados, que ainda não tenham aderido ao Acordo, ficam convidados a assim fazê-lo para que se facilite a livre circulação de serviços e bens de natureza educacional e cultural.

GESTÃO ESCOLAR

- 35.** Os Administradores locais e os diretores de escolas podem dar uma grande contribuição para que as escolas respondam mais a crianças com necessidades educacionais especiais, desde de que a eles seja dada a autoridade necessária e adequada capacitação. (Eles administradores e diretores) devem ser convidados a desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis, a remanejar recursos pedagógicos, a diversificar as opções educativas, a facilitar a mútua ajuda entre crianças, a oferecer apoio a alunos que estejam experimentando dificuldades, e estabelecer relações com pais e a comunidade. Uma gestão escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e criativo dos professores e do pessoal, bem como da colaboração efetiva e de trabalho em grupo, para atender às necessidades dos alunos.

- 36.** Os diretores dos centros escolares deverão cuidar, especialmente, de fomentar atitudes positivas na comunidade escolar e propiciar eficaz cooperação entre professores e pessoal de apoio. As modalidades adequadas de apoio e a exata função dos diversos participantes no processo educacional deverão ser decididas por meio de consultas e negociações.
- 37.** Toda escola deve ser uma comunidade coletivamente responsável pelo êxito ou fracasso de cada aluno. O corpo docente, e não cada professor, individualmente, deverá partilhar a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais. Pais e voluntários deverão ser convidados assumir participação ativa no trabalho da escola. Professores, no entanto, possuem um papel fundamental enquanto administradores do processo educacional, apoiando as crianças através do uso de recursos didáticos disponíveis, tanto dentro como fora da sala de aula.

INFORMAÇÃO E PESQUISA

- 38.** A difusão de exemplos de práticas bem sucedidas pode contribuir para o aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem. São muito valiosas, também, informações resultantes de pesquisas pertinentes e relativas ao assunto em questão. Deverá ser dado apoio, no plano nacional, ao aproveitamento das experiências comuns e à criação de centros de documentação; além disso, deverá ser melhorado o acesso às fontes de informação.
- 39.** Serviços educativos especiais deverão ser integrados nos programas de pesquisa e desenvolvimento de instituições de pesquisa e de centros de elaboração de programas de estudos. Atenção especial deverá ser prestada nesta área, à pesquisa-ação centralizadas em estratégias pedagógicas inovadoras. Professores deverão participar ativamente tanto da ação, quanto da reflexão envolvidas nesses programas de pesquisa. Estudos-piloto e estudos aprofundados deverão ser realizados para orientar tomada de decisão e ações futuras. Tais experimentos e estudos poderão ser o resultado de esforços conjuntos de cooperação entre vários países.

CONTRATAÇÃO E FORMAÇÃO DO PESSOAL DOCENTE

- 40.** Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator-chave na promoção da mudança para escolas integradoras. Poderão ser adotadas as disposições a seguir indicadas. Cada vez mais se reconhece a importância da contratação de professores que sirvam de modelo para crianças com deficiência.

- 41.** Os programas de formação inicial deverão favorecer a todos os estudantes de pedagogia, do ensino primário ou secundário, uma orientação positiva sobre a deficiência, que permita entender o que se pode conseguir nas escolas, com o suporte dos serviços de apoio disponíveis. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino, para atender a um maior número de aptidões, etc. Na formação dos professores, atenção especial deverá ser dada à preparação de todos os professores, para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo, e da instrução, para atender às necessidades especiais dos alunos, bem como para colaborar com os especialistas e com os pais.
- 42.** Um problema recorrente em sistemas educacionais, mesmo naqueles que provêem excelentes serviços para alunos com deficiências, refere-se à falta de modelos para esses alunos. Alunos com necessidades educacionais especiais precisam de oportunidades de interagir com adultos com deficiências que tenham obtido sucesso, de forma que eles possam ter um padrão para seus próprios estilos de vida e aspirações, com base em expectativas realistas. Além disso, alunos com deficiências deverão ser capacitados e providos de exemplos de atribuição de poder e de liderança, de forma que eles possam, futuramente, contribuir para a definição de políticas que os afetarão. Sistemas educacionais deverão, portanto, procurar contratar professores capacitados e outros educadores com deficiência e deverão buscar, também, o envolvimento de indivíduos com deficiências, que sejam bem sucedidos, e que residam na mesma região.
- 43.** As habilidades requeridas para responder as necessidades educacionais especiais deverão ser levadas em consideração durante a avaliação dos estudos e da graduação de professores.
- 44.** Será prioritário preparar manuais e organizar seminários para gestores locais, supervisores, diretores e professores, com o objetivo de dotá-los da capacidade de assumir funções diretivas nesse âmbito, de prestar apoio, e de capacitar pessoal docente com menor experiência.
- 45.** O menor desafio reside na provisão de formação em serviço a todos os professores, levando-se em consideração as variadas e freqüentemente difíceis condições sob as quais eles trabalham. A formação em serviço deverá, sempre que possível, ser desenvolvida ao nível da escola e por meio de interação com formadores, apoiada por técnicas de educação à distância e outras técnicas autodidáticas.

- 46.** A capacitação pedagógica especializada em necessidades educacionais especiais, que permita adquirir competências adicionais, deverá ser dispensada, normalmente, de forma paralela à formação ordinária, para fins de complementação e de mobilidade.
- 47.** A capacitação de professores especializados deverá ser reexaminada, com vista a lhes permitir o trabalho em diferentes contextos, e o desempenho de um papel chave nos programas relativos a necessidades educacionais especiais. Seu núcleo comum deve ser um método geral, que abranja todos os tipos de deficiência, antes de se especializar em uma ou várias categorias particulares de deficiência.
- 48.** Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais pedagógicos.
Deverá ser fomentada a criação de sistemas entre universidades e centros de ensino superior nos países desenvolvidos e em desenvolvimento. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado.
Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas com deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração.

SERVIÇOS EXTERNOS DE APOIO

- 49.** A provisão de serviços de apoio é de fundamental importância para o sucesso de políticas educacionais inclusivas. Para que se assegure que, em todos os níveis, serviços externos sejam colocados à disposição de crianças com necessidades especiais, as autoridades de educação deverão levar em conta os seguintes pontos:
- 50.** Apoio às escolas comuns deverá ser providenciado tanto pelas instituições de treinamento de professores quanto pelo trabalho de campo dos profissionais das escolas especiais. Os últimos deverão ser utilizados cada vez mais como centros de recursos para as escolas regulares, oferecendo apoio direto àquelas crianças com necessidades educacionais especiais. Tanto as instituições de treinamento como as escolas especiais podem prover o acesso a materiais e equipamentos, bem como o treinamento em estratégias de instrução que não sejam oferecidas nas escolas comuns.
- 51.** O apoio externo prestado por pessoal especializado, de distintos organismos, departamentos e instituições, tais como professores consultores, psicólogos

escolares, fonoaudiólogos e reeducadores, etc., deverá ser coordenado em nível local. Os agrupamentos de escolas têm comprovadamente se constituído numa estratégia útil na mobilização de recursos educacionais, bem como no envolvimento da comunidade. Grupos de escolas poderiam ser coletivamente responsáveis pela provisão de serviços a alunos com necessidades educacionais especiais, dando-lhes a oportunidade de fazer a conseqüente alocação de recursos. Tais arranjos também deverão envolver serviços não educacionais. De fato, a experiência sugere que serviços educacionais se beneficiariam significativamente caso maiores esforços fossem feitos para assegurar o ótimo uso de todo o conhecimento e recursos disponíveis.

ÁREAS PRIORITÁRIAS

- 52.** A integração de crianças e jovens, com necessidades educacionais especiais seria mais eficaz e bem sucedida se os seguintes serviços fossem, especialmente considerados, no planejamento educativo: educação infantil, para garantir a educabilidade de todas as crianças, transição da educação para a vida adulta do trabalho e educação de meninas.

Educação Infantil

- 53.** O sucesso de escolas integradoras depende, em grande parte, da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais. Assistência infantil e programas educacionais para crianças até a idade de seis anos deverão ser desenvolvidos e/ou reorientados, para reorientá-las, com vistas ao seu desenvolvimento físico, intelectual e social e a prontidão para a escolarização. Tais programas possuem um grande valor econômico para o indivíduo, a família e a sociedade, na prevenção do agravamento de condições que inabilitam a criança. Programas neste nível deverão reconhecer o princípio da inclusão e ser desenvolvidos de uma maneira abrangente, por meio da combinação de atividades pré-escolares e saúde infantil (cuidados sanitários da primeira infância).
- 54.** Vários países têm adotado políticas que favorecem a educação infantil, tanto por intermédio do apoio para o desenvolvimento de creches e de pré-escolas, como pela organização de informação às famílias e de atividades de sensibilização, juntamente com os serviços comunitários (saúde, cuidados maternos e infantis), com escolas e com associações locais de famílias, ou de mulheres.

Preparação para a Vida Adulta

- 55.** Jovens, com necessidades educacionais especiais, deverão ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho.

Escolas deverão ajudá-los a se tornar economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação, e às expectativas da vida adulta. Isto implica em tecnologias adequadas de treinamento, incluindo experiências diretas em situações da vida real, fora da escola. O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deverá incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior, sempre que possível, e subsequente capacitação profissional, que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades, após o término da escolarização. Tais atividades deverão ser executadas com o envolvimento ativo de conselheiros vocacionais, oficinas de trabalho, associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências.

Educação de Meninas

- 56.** Meninas com deficiências encontram-se em dupla desvantagem. Um esforço especial é necessário para se educar meninas com necessidades educacionais especiais. Além de ganhar acesso à escola, meninas com deficiência deverão ter acesso à informação, orientação e modelos que as auxiliem a fazer escolhas realistas e as preparem para desempenhar seus futuros papéis enquanto mulheres adultas.

Educação Continuada e de Adultos

- 57.** Pessoas com deficiência deverão receber atenção especial quanto ao desenvolvimento e implementação de programas de educação de jovens e adultos, bem como de estudos posteriores. Deverão ainda receber prioridade de acesso a tais programas. Cursos especiais também poderão ser desenvolvidos para atenderem às necessidades e condições de diferentes grupos de adultos com deficiência.

PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE

- 58.** A realização do objetivo de uma educação, bem-sucedida, de crianças com necessidades educacionais especiais não constitui tarefa somente dos Ministérios de Educação e das escolas. Ela requer a cooperação das famílias e a mobilização das comunidades e de organizações voluntárias, assim como o apoio do público em geral. A experiência provida por países ou áreas que têm testemunhado progresso na equalização de oportunidades educacionais para crianças com deficiência sugere uma série de lições úteis.

Interação com os pais

- 59.** A educação de crianças, com necessidades educacionais especiais, é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de um apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deverá ser aprimorado por meio da provisão de informação necessária, em linguagem clara e simples, satisfazer suas necessidades de informação e de capacitação no atendimento aos filhos, é uma tarefa de singular importância, em contextos culturais, com escassa tradição de escolarização.
- 60.** Pais constituem parceiros privilegiados no que concerne às necessidades especiais de suas crianças, e desta maneira eles deverão, o máximo possível, ter a oportunidade de poder escolher o tipo de provisão educacional que eles desejam para suas crianças.
- 61.** Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deverá ser desenvolvida, e pais deverão ser considerados parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Pais deverão ser encorajados a participar de atividades educacionais em casa e na escola (onde eles podem observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extracurriculares), bem como da supervisão e da oferta de apoio à aprendizagem de suas crianças.
- 62.** Governos deverão tomar a liderança na promoção de parceria com os pais, por meio tanto de declarações políticas, quanto legais, no que concerne aos direitos paternos. O desenvolvimento de associações de pais deverá ser promovido e seus representantes envolvidos no delineamento e na implementação de programas que visem o aprimoramento da educação de seus filhos. Organizações de pessoas com deficiências também deverão ser consultadas, no que diz respeito ao delineamento e implementação de programas.

Participação da comunidade

- 63.** A descentralização e o planejamento local favorecem um maior envolvimento de comunidades na educação e na capacitação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Administradores locais deverão encorajar a participação da comunidade por meio da garantia de apoio as associações representativas, convidando-as a tomarem parte no processo de tomada de decisões. Para isto, deverão ser criados mecanismos de mobilização e de supervisão, que incluam a administração civil local, as autoridades de desenvolvimento educacional e de saúde, líderes comunitários e organizações

voluntárias, em áreas geográficas suficientemente pequenas para assegurar uma participação comunitária significativa.

- 64.** O envolvimento comunitário deverá ser buscado, no sentido de complementar as atividades escolares, de prestar ajuda para a concretização dos deveres de casa e de compensar a falta de apoio familiar. Neste sentido, o papel das associações de bairro deverá ser mencionado, para facilitar ajudas locais, bem como o papel das associações de famílias, de clubes e movimentos de jovens, considerando, também, a participação importante das pessoas idosas e outros voluntários, incluindo pessoas com deficiências, em programas tanto dentro como fora da escola.
- 65.** Sempre que uma ação de reabilitação comunitária seja provida por iniciativa externa, cabe à comunidade decidir se o programa se tornará parte das atividades de desenvolvimento da comunidade. Aos vários parceiros na comunidade, incluindo organizações de pessoas com deficiência e outras organizações não-governamentais, deverá ser dada a devida autonomia para se tornarem responsáveis pelo programa. Quando for o caso, as organizações governamentais nacionais e regionais deverão prestar também apoio financeiro e de outra natureza.

Função das Organizações de Voluntários

- 66.** Uma vez que organizações voluntárias e não-governamentais possuem maior liberdade para agir e podem responder mais prontamente às necessidades identificadas, elas deverão ser apoiadas para formular novas idéias e propor serviços inovadores. Tais organizações podem desempenhar o papel fundamental de inovadores e de catalisadores e expandir a variedade de programas disponíveis na e para a comunidade.
- 67.** Organizações de pessoas com deficiências, ou seja, aquelas que possuam influência decisiva deverão ser convidadas a tomar parte ativa na identificação de necessidades, expressando sua opinião a respeito de prioridades, administrando serviços, avaliando desempenho e defendendo mudanças.

Sensibilização Pública

- 68.** Políticos em todos os níveis, incluindo o nível da escola, deverão regularmente reafirmar seu compromisso para com a inclusão e promover atitudes positivas entre as crianças, professores e o público em geral, no que diz respeito aos que possuem necessidades educacionais especiais.

- 69.** A mídia possui um papel fundamental na promoção de atitudes positivas frente à integração de pessoas com deficiência na sociedade, superando preconceitos e má informação, e difundindo um maior otimismo e imaginação sobre as capacidades das pessoas com deficiência. A mídia também pode promover atitudes positivas em empregadores com relação ao emprego de pessoas com deficiência. A mídia deverá acostumar-se a informar ao público a respeito de novas abordagens em educação, particularmente no que se refere à provisão de educação especial nas escolas regulares, por meio da popularização de exemplos de boa prática e de experiências bem sucedidas.

RECURSOS NECESSÁRIOS

- 70.** A criação de escolas integradoras como o modo mais efetivo de atingir a educação para todos, deve ser reconhecida como uma política-chave que deverá ocupar lugar de destaque no programa de desenvolvimento de um país. É somente desta maneira que os recursos adequados podem ser obtidos. Mudanças nas políticas e prioridades não serão eficazes, se não for atendido um mínimo de requisitos, no que se refere a recursos. Será necessário chegar a um compromisso político, tanto em nível nacional, como em nível da comunidade, para a alocação de novos recursos ou o remanejamento dos já existentes. Ao mesmo tempo em que as comunidades devem desempenhar o papel-chave de desenvolver escolas integradoras, é também primordial o apoio e o encorajamento dos governos, em busca de soluções eficazes e viáveis.
- 71.** A distribuição de recursos às escolas deverá levar em consideração, de uma maneira realista, as diferenças de gastos necessários, para se prover educação apropriada para todas as crianças que possuem diferentes capacidades. O mais realista seria iniciar pelo apoio às escolas que desejam promover uma educação inclusiva, e o lançamento de projetos-piloto em algumas áreas, para adquirir o conhecimento necessário para uma gradativa expansão e generalização progressivas. No processo de generalização da educação integradora, o nível de suporte e de especialização deverá corresponder à natureza da demanda.
- 72.** Recursos também devem ser alocados para serviços de apoio, para a formação de professores, a centros de recursos e a professores encarregados da Educação Especial. Também deverá ser proporcionada uma assistência técnica apropriada para assegurar uma bem sucedida implementação de um sistema educacional integrador. Abordagens integradoras deverão, portanto, estar ligadas ao desenvolvimento de serviços de apoio, em níveis nacional e local.

- 73.** Um modo efetivo de obter o máximo proveito é a integração dos recursos humanos institucionais, logísticos, materiais e financeiros dos vários departamentos ministeriais (Educação, Saúde, Bem-Estar Social, Trabalho, Juventude, etc.), das autoridades locais e territoriais e de outras instituições especializadas. Uma abordagem conjunta, tanto social quanto educacional, no que se refere à educação especial, exigirá estruturas eficazes de gestão, que favoreçam a cooperação dos diversos serviços, no plano nacional e local, e que permitam a colaboração entre autoridades públicas e organismos associativos.

III - DIRETRIZES DE AÇÃO NOS PLANOS REGIONAL E INTERNACIONAL

- 74.** A cooperação internacional entre organizações governamentais e não-governamentais, regionais e inter-regionais, pode desempenhar um papel muito importante no apoio ao movimento frente a escolas integradoras. Com base em experiências anteriores nesta área, organizações internacionais, intergovernamentais e não-governamentais, bem como agências doadoras bilaterais, poderiam considerar a união de seus esforços na aplicação dos seguintes enfoques estratégicos.
- 75.** Assistência técnica deverá ser direcionada a áreas estratégicas de intervenção com um efeito multiplicador, especialmente em países em desenvolvimento. Uma das principais tarefas da cooperação internacional será apoiar o início de pequenos projetos-piloto cujo objetivo seja a comprovação dos enfoques e a criação de capacidades.
- 76.** A organização de parcerias regionais ou de parcerias entre países com abordagens semelhantes no tocante à educação especial poderia resultar no planejamento de atividades conjuntas sob os auspícios de mecanismos de cooperação regional ou sub-regional. Tais atividades poderiam aproveitar as economias de escala, para se basear na experiência dos países participantes, e fomentar a criação de capacidades nacionais.
- 77.** Uma missão prioritária das organizações internacionais é a facilitação do intercâmbio de dados e a informação e resultados de programas-piloto, em educação especial, entre países e regiões. O acervo de indicadores, internacionais comparáveis sobre os avanços da integração no ensino e no emprego, deverá fazer parte de um banco mundial de dados sobre educação. Centros de ligação poderiam ser criados nas sub-regiões, para facilitar o intercâmbio de informações. As estruturas existentes em nível regional e

internacional deverão ser fortalecidas e suas atividades estendidas a campos tais como política, programação, treinamento de pessoal e avaliação.

- 78.** Uma alta percentagem de deficiência constitui resultado direto da falta de informação, da pobreza e de baixos padrões de saúde. Tendo em vista o aumento dos casos de deficiência no mundo, sobretudo nos países em desenvolvimento, uma ação conjunta deve ser desenvolvida no plano internacional, em estreita colaboração com esforços nacionais, no sentido de prevenir as causas de deficiências, através da educação, a qual, por sua vez, reduzirá a incidência e a prevalência de deficiências, reduzindo também as demandas sobre os limitados recursos humanos e financeiros desses países.
- 79.** Assistência internacional e técnica, às necessidades educacionais especiais procedem de muitas fontes. Portanto, torna-se essencial que se garanta coerência e complementaridade entre organizações do sistema das Nações Unidas e outras agências que prestam assistência nesta área.
- 80.** Cooperação internacional deverá apoiar a realização de seminários de capacitação avançada para administradores e outros especialistas em nível regional e reforçar a cooperação entre universidades e instituições de treinamento, em diversos países, para a condução de estudos comparativos, bem como para a publicação de referências documentárias e de materiais didáticos.
- 81.** A Cooperação internacional deverá auxiliar no desenvolvimento de associações, regionais e internacionais, de profissionais envolvidos com o aperfeiçoamento da educação especial e deverá apoiar a criação e disseminação de boletins e publicações, bem como a organização de conferências e encontros regionais.
- 82.** Encontros regionais e internacionais, referentes a questões relativas à educação deverão garantir que necessidades educacionais especiais sejam incluídas como parte integrante do debate, e não somente como uma questão em separado. Como modo de exemplo concreto, a questão da educação especial deverá fazer parte da pauta de conferências ministeriais regionais, organizadas pela UNESCO e por outras agências intergovernamentais.
- 83.** Cooperação internacional técnica e agências de financiamento, envolvidas em iniciativas de apoio e desenvolvimento da Educação para Todos, deverão assegurar que a educação especial seja uma parte integrante de todos os projetos em desenvolvimento.

- 84.** Deverá ser criada uma coordenação, no plano internacional, para favorecer nas tecnologias da comunicação, os requisitos de acesso universal que constituem o fundamento da nova infra-estrutura da informação.
- 85.** Esta Linha de Ação foi aprovada por aclamação, após discussão e emenda, na sessão Plenária da Conferência de 10 de junho de 1994. Ela tem o objetivo de guiar os Estados Membros, as organizações governamentais e não-governamentais na implementação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial.

Procedimentos-Padrão das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas com deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembléia Geral.

3. EDUCAÇÃO ESPECIAL E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS



TEMPO PREVISTO
08 HORAS



FINALIDADE DO ENCONTRO

Favorecer condições para que o professor discuta e reflita sobre educação especial e necessidades educacionais especiais na perspectiva da educação inclusiva, tendo como base as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.



EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM

Ao final deste encontro, o professor participante deverá ser capaz de discutir, criticamente sobre as Diretrizes, a Educação Especial e as necessidades educacionais especiais com vistas a ressignificar sua prática.



CONTEÚDO

1. Resolução CNE/CEB nº 2, de Setembro de 2001
2. Nova Concepção de Educação Especial
3. Necessidades Educacionais Especiais



MATERIAL

Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial – Brasília, MEC, SEESP, 2001.
Adaptações Curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

SEQÜÊNCIA DE ATIVIDADES



1. Estudo dirigido

O professor formador deverá solicitar aos participantes que se dividam em grupos de até quatro pessoas, para leitura e discussão do documento.

2. Intervalo (15 min.)

3. Estudo dirigido (60 min.)

Como roteiro para a discussão sugere-se que sejam abordadas, pelos grupos, as seguintes questões:

- O que mudou na educação especial?
- O que são necessidades educacionais especiais?
- Qual a importância das diretrizes para a construção do sistema educacional inclusivo?
- Que aspectos devem ser considerados para que se promova uma educação de qualidade para todas as crianças?
- Quais são as propostas que envolvem a Educação Especial e qual a população que ela deve atender?

Sugere-se que o grupo seja incentivado a elaborar uma síntese das idéias produzidas pelas discussões.

4. Plenária e Fechamento (1h. e 30 min.)

Após o término do tempo de estudo dirigido, cada grupo deverá apresentar, ao plenário, as sínteses produzidas na discussão das cinco questões.

As sínteses apresentadas deverão ser discutidas criticamente, desta vez no âmbito do plenário. Deverá dar suporte à discussão, introduzindo questões que ampliem o foco de análise dos professores, provocando o estabelecimento de relações lógicas entre os tópicos abordados, prestando informações que sejam pertinentes à discussão e mediando a elaboração de uma síntese final que represente posicionamento do grupo.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial tem sido atualmente definida no Brasil segundo uma perspectiva mais ampla, que ultrapassa a concepção de atendimentos especializados, tal como vinha sendo a sua marca nos últimos tempos.

Conforme define a nova LDB, trata-se de uma modalidade de educação escolar, voltada para a formação do indivíduo, com vistas ao exercício da cidadania.

Como elemento integrante e indistinto do sistema educacional, realiza-se transversalmente, em todos os níveis de ensino, nas instituições escolares, cujo projeto, organização e prática pedagógica devem respeitar a diversidade dos alunos, a exigir diferenciações nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos. Os serviços educacionais especiais, embora diferenciados, não podem desenvolver-se isoladamente, mas devem fazer parte de uma estratégia global de educação e visar suas finalidades gerais.

A análise de diversas pesquisas brasileiras identifica tendências que evitam considerar a educação especial como um subsistema à parte e reforçam o seu caráter interativo na educação geral. Sua ação transversal permeia todos os níveis - educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior, bem como as demais modalidades - educação de jovens e adultos e educação profissional.

NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

A atenção à diversidade da comunidade escolar baseia-se no pressuposto de que a realização de adequações curriculares pode atender a necessidades particulares de aprendizagem dos alunos. Consideram que a atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levam em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos dos alunos, mas, também, seus interesses e motivações.

A atenção à diversidade está focalizada no direito de acesso à escola e visa à melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, irrestritamente, bem como as perspectivas de desenvolvimento e socialização. A escola, nesse contexto, busca consolidar o respeito às diferenças, conquanto não elogie a desigualdade. As diferenças vistas não como obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas, podendo e devendo ser fatores de enriquecimento.

A diversidade existente na comunidade escolar contempla uma ampla dimensão de características. Necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos:

- crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas;
- crianças com deficiência e bem dotadas;
- crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas;
- crianças de populações distantes ou nômades;
- crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais;
- crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados.

A expressão necessidades educacionais especiais pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência(s).

O termo surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional - deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados etc. - para referir-se aos alunos com altas habilidades/superdotação, aos que apresentam deficiências cognitivas, físicas, psíquicas e sensoriais. Tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais que podem interferir na sua aprendizagem e escolarização. É uma forma de reconhecer que muitos alunos, que apresentam ou não deficiências ou superdotação, possuem necessidades educacionais que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas.

O que se pretende resgatar com essa expressão é o seu caráter de funcionalidade, ou seja, o que qualquer aluno pode requerer do sistema educativo quando frequenta a escola. Isso requer uma análise que busque verificar o que ocorre quando se transforma as necessidades especiais de uma criança numa criança com necessidades especiais. Com frequência, necessitar de atenção especial na escola pode repercutir no risco de tornar-se uma pessoa com necessidades especiais. Não se trata de mero jogo de palavras ou de conceitos.

Falar em necessidades educacionais especiais, portanto, deixa de ser pensar nas dificuldades específicas dos alunos e passa a significar o que a escola pode fazer para dar respostas às suas necessidades, de um modo geral, bem como aos que apresentam necessidades específicas muito diferentes dos demais.

Considera os alunos, de um modo geral, como passíveis de necessitar, mesmo que temporariamente, de atenção específica e poder requerer um tratamento diversificado dentro do mesmo currículo. Não se nega o risco da discriminação, do preconceito e dos efeitos adversos que podem decorrer dessa atenção especial.

Em situação extrema, a diferença pode conduzir à exclusão. Por culpa da diversidade ou de nossa dificuldade em lidar com ela?

Nesse contexto, a ajuda pedagógica e os serviços educacionais, mesmo os especializados - quando necessários - não devem restringir ou prejudicar os trabalhos que os alunos com necessidades especiais compartilham na sala de aula com os demais colegas. Respeitar a atenção à diversidade e manter a ação pedagógica “normal” parece ser um desafio presente na integração dos alunos com maiores ou menos acentuadas dificuldades para aprender.

Embora as necessidades especiais na escola sejam amplas e diversificadas, a atual Política Nacional de Educação Especial aponta para uma definição de prioridades no que se refere ao atendimento especializado a ser oferecido na escola para quem dele necessitar. Nessa perspectiva, define como aluno com necessidades educacionais especiais aquele que “... por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. “A classificação desses alunos, para efeito de prioridade no atendimento educacional especializado (preferencialmente na rede regular de ensino), consta da referida Política e dá ênfase a alunos com:

- deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla;
- condutas típicas; e
- superdotação.

Objetivando a uniformização terminológica e conceitual, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação propõe as seguintes características referentes às necessidades especiais dos alunos, que serão descritas a seguir:

Superdotação

Notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados:

- capacidade intelectual geral;
- aptidão acadêmica específica;
- pensamento criativo ou produtivo;
- capacidade de liderança;
- talento especial para artes;
- capacidade psicomotora.

Condutas Típicas

Manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado.

Deficiência Auditiva

Perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. Manifesta-se como:

- surdez leve / moderada: perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo;
- surdez severa / profunda: perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral. Tal fato faz com que a maioria dos surdos opte pela língua de sinais.

Deficiência Física

Variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou, ainda, de malformações congênicas ou adquiridas.

Deficiência Mental

A Associação Americana de Retardo Mental –AAMR propõe um modelo para a compreensão da deficiência mental, denominado Sistema 2002.

Deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento Intelectual da pessoa e no seu comportamento adaptativo – habilidades práticas, sociais e conceituais – originando-se antes dos dezoito anos de idade. (AAMR, 2002, p.8)

O modelo teórico 2002 define a interação dinâmica entre o funcionamento do indivíduo, os apoios de que dispõe e as seguintes cinco dimensões:

- Dimensão I – Habilidades intelectuais;
- Dimensão II – Comportamento adaptativo (habilidades conceituais, sociais e práticas de vida diária);
- Dimensão III – Participação, interação e papéis sociais;
- Dimensão IV – Saúde (física e mental);
- Dimensão V - Contexto (ambiente e cultura)

Deficiência Visual

É a redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica. Manifesta-se como:

- cegueira: perda da visão, em ambos os olhos, de menos de 0,1 no melhor olho após correção, ou um campo visual não excedente a 20 graus, no maior meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes de correção.

Sob o enfoque educacional, a cegueira representa a perda total ou o resíduo mínimo da visão que leva o indivíduo a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação;

- visão reduzida/baixa visão: acuidade visual dentre 6/20 e 6/60, no melhor olho, após correção máxima. Sob o enfoque educacional, trata-se de resíduo visual que permite ao educando ler impressos à tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais.

Deficiência Múltipla

É a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa.

As classificações costumam ser adotadas para dar dinamicidade aos procedimentos e facilitar o trabalho educacional, conquanto isso não atenuie os efeitos negativos do seu uso. É importante enfatizar, primeiramente, as necessidades de aprendizagem e as respostas educacionais requeridas pelos alunos na interação dinâmica do processo de ensino e aprendizagem.

Identificar as necessidades educacionais de um aluno como sendo especiais implica considerar que essas dificuldades são maiores que as do restante de seus colegas, depois de todos os esforços empreendidos no sentido de superá-las, por meio dos recursos e procedimentos usuais adotados na escola. A concepção de especial está vinculada ao critério de diferença significativa do que se oferece normalmente para a maioria dos alunos da turma no cotidiano da escola.

Confundir necessidades educacionais especiais com fracasso escolar é, também, outro aspecto que merece a atenção dos educadores. São inesgotáveis as discussões e as produções científicas sobre o fracasso escolar e suas múltiplas faces. Paradoxalmente, o conhecimento obtido não tem levado a respostas eficientes para a sua solução enquanto fenômeno internacional marcado por influências socioculturais, políticas e econômicas, além de razões pedagógicas.

Durante muitos anos, e ainda em nossos dias, há uma tendência a atribuir o fracasso escolar do aluno, exclusivamente a ele. Desse modo, a escola fica isenta

da responsabilidade pela sua aprendizagem, cabendo a profissionais diversos a identificação dos problemas inerentes a serem encaminhados e solucionados fora da escola. O fracasso da criança passa a ser explicado sob diversas denominações e causas, como distúrbios, disfunções, problemas, dificuldades, carência, desnutrição, família desestruturada, dentre outras, situadas mais próximas das patologias e de causalidade social do que de situações escolares contextuais.

Não se pode negar os condicionantes orgânicos, socioculturais e psíquicos que estão associados a vários tipos de deficiências ou a influência que esses fatores podem exercer no sucesso ou insucesso escolar do educando, mas não se pode advogar sua hegemonia como determinante na causalidade do fracasso escolar ou como modo de justificar uma ação escolar pouco eficaz.

Essa análise remonta à mesma prática com relação a certos procedimentos oriundos do modelo clínico, ainda aplicado em educação especial, quando o aluno é diagnosticado, rotulado, classificado e encaminhado para os atendimentos.

O esforço empreendido para mudar essa concepção de educação especial baseia-se em pressupostos atualmente defendidos ao se focalizarem as dificuldades para aprender na escola. Dentre eles:

- o caráter de interatividade, que implica a relação do aluno como aprendiz e da escola como ensinante e estabelece uma associação entre o ato de ensinar e o de aprender, tendo a considerar a mediação dos múltiplos fatores interligados que interferem nessas dinâmicas e que apontam para a multicausalidade do fracasso escolar;
- o caráter de relatividade, que focaliza a possível transitoriedade das dificuldades de aprendizagem, ao considerar as particularidades do aluno em dado momento e as alterações nos elementos que compõem o contexto escolar e social, que são dinâmicos e passíveis de mudança.

Nesse quadro, é necessário um novo olhar sobre a identificação de alunos com necessidades especiais, bem como sobre as necessidades especiais que alguns alunos possam apresentar. Igualmente, um novo olhar em considerar o papel da escola na produção do fracasso escolar e no encaminhamento de alunos para atendimentos especializados, dentre outras medidas comumente adotadas na prática pedagógica. Um exemplo preocupante do desvio dessas práticas é o encaminhamento indevido e a permanência de alunos em classes especiais como resultado da ineficiência escolar.

Outro aspecto a ser considerado é o papel desempenhado pelo professor da sala de aula. Não se pode substituir a sua competência pela ação de apoio exercida pelo professor especializado ou pelo trabalho das equipes interdisciplinares quando se trata da educação dos alunos. Reconhecer a possibilidade de recorrer, eventualmente, ao apoio de professores especializados e de outros profissionais (psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta etc.), não significa abdicar e transferir para eles a responsabilidade do professor regente como condutor da ação docente.

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001.(*)

(*) Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 90, § 1º, alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos Capítulos I, II e III do Título V e nos Artigos 58 a 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CEB 17/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 15 de agosto de 2001, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotadas de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especiais capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérprete das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementações curriculares, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96.

Art. 9º As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

§ 1º Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso.

§ 2º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum.

Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

§ 1º As escolas especiais, públicas e privadas, devem cumprir as exigências legais similares às de qualquer escola quanto ao seu processo de credenciamento e autorização de funcionamento de cursos e posterior reconhecimento.

§ 2º Nas escolas especiais, os currículos devem ajustar-se às condições do educando e ao disposto no Capítulo II da LDBEN.

§ 3º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica da escola especial e a família devem decidir conjuntamente quanto à transferência do aluno para escola da rede regular de ensino, com base em avaliação pedagógica e na indicação, por parte do setor responsável pela educação especial do sistema de ensino, de escolas regulares em condição de realizar seu atendimento educacional.

Art. 11. Recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo.

Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

§ 1º Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infra-estrutura definidos.

§ 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§ 1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular.

§ 2º Nos casos de que trata este Artigo, a certificação de freqüência deve ser

realizada com base no relatório elaborado pelo professor especializado que atende o aluno.

Art. 14. Os sistemas públicos de ensino serão responsáveis pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento de escolas ou serviços, públicos ou privados, com os quais estabelecerão convênios ou parcerias para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva.

Art. 15. A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 16. É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

§ 1º As escolas de educação profissional podem realizar parcerias com escolas especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais.

§ 2º As escolas das redes de educação profissional podem avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho.

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II-complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 19. As diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica estendem-se para a educação especial, assim como estas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial estendem-se para todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Art. 20. No processo de implantação destas Diretrizes pelos sistemas de ensino, caberá às instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em regime de colaboração, o estabelecimento de referenciais, normas complementares e políticas educacionais.

Art. 21. A implementação das presentes Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica será obrigatória a partir de 2002, sendo facultativa no período de transição compreendido entre a publicação desta Resolução e o dia 31 de dezembro de 2001.

Art. 22. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação e revoga as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO
Presidente da Câmara de Educação Básica

4. CURRÍCULO ESCOLAR E ADEQUAÇÕES CURRICULARES



TEMPO PREVISTO

08 horas



FINALIDADE DO ENCONTRO

Favorecer condições para que o professor reflita sobre o currículo e as adequações (organizativas, de objetivos, de conteúdo, de método e organização didática, de avaliação e de temporalidade) necessárias para atender as necessidades educacionais especiais presentes em seu grupo de alunos, bem como diferencie as que pode promover por conta própria (pequenos ajustes), daquelas que requerem decisão de níveis hierárquicos superiores – equipe técnica, administração escolar, administração superior –ajustes significativos.



EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM

Ao final deste encontro, o professor, participante, deverá citar pelo menos um exemplo para cada tipo de adequação de grande porte (significativa) e um exemplo para cada tipo de adequação de pequeno porte (não significativa)



CONTEÚDO

1. Conceito de currículo escolar
1. Adequação de Grande Porte (significativa)
2. Adequação de Pequeno Porte (não significativa)



MATERIAL

Brasil (1999). *Adaptações Curriculares*. Brasília: MEC / SEF / SEESP. (pp.44-66).

SEQÜÊNCIA DE ATIVIDADES



Estudo dirigido (2 h)

O formador deverá solicitar aos participantes que se dividam em grupos de até quatro pessoas, para leitura e discussão sobre o texto: “Currículo Escolar e Adequações Curriculares”.

2. Elaboração das atividades propostas (2 h)

Após a leitura, o formador deverá solicitar a cada grupo que procure desenvolver o seguinte exercício:

- Que cada professor do grupo compartilhe com seus colegas do grupo a descrição de pelo menos um problema já enfrentado, em sua prática cotidiana de ensino, na administração do processo de ensino e aprendizagem.
- O grupo deverá auxiliar a descrição, propondo perguntas ao professor até que se esgotem as informações que este possa apresentar sobre o caso.
- O grupo deverá, então, levantar hipóteses sobre os possíveis determinantes do problema, sugerindo procedimentos de adaptação que pudessem ser adotados, na busca de se atender às necessidades educacionais especiais identificadas na discussão.

As adaptações sugeridas podem se referir a quaisquer dos itens abaixo:

- Projeto pedagógico;
- Objetivos de ensino;
- Conteúdo;
- Método de ensino;
- Sistema de avaliação;
- Condições de acesso ao currículo.

O professor formador deverá dar o suporte que se mostrar necessário, aos membros dos diferentes grupos, durante a execução dessa atividade, favorecendo, assim, o entendimento sobre como desenvolver o processo de elaboração e de planejamento das adaptações concluídas como necessárias.

3. Almoço (1 h e 30 min.)

4. Plenária (2h)

Após a elaboração das propostas, cada grupo deverá apresentá-las em plenária, contexto em que serão criticamente discutidas e registradas (no quadro de giz e em documento), de forma a favorecer com que todos os participantes possam consigo guardar todas as sugestões produzidas.

CURRÍCULO ESCOLAR E ADEQUAÇÕES CURRICULARES

A aprendizagem escolar está diretamente vinculada ao currículo, organizado para orientar, dentre outros, os diversos níveis de ensino e as ações docentes.

O conceito de currículo é difícil de estabelecer, em face dos diversos ângulos envolvidos. É central para a escola e associa-se à própria identidade da instituição escolar, à sua organização e funcionamento e ao papel que exerce - ou deveria exercer - a partir das aspirações e expectativas da sociedade e da cultura em que se insere.

Contém as experiências, bem como a sua planificação no âmbito da escola, colocada à disposição dos alunos visando a potencializar o seu desenvolvimento integral, a sua aprendizagem e a capacidade de conviver de forma produtiva e construtiva na sociedade.

Essas experiências representam, em sentido mais amplo, o que o currículo exprime e buscam concretizar as intenções dos sistemas educacionais e o plano cultural que eles personalizam (no âmbito das instituições escolares) como modelo ideal de escola defendido pela sociedade.

Nessa concepção, o currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola e viabiliza a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar.

A concepção de currículo inclui, portanto, desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula. Relaciona princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação.

Essas noções de projeto pedagógico da escola e de concepção curricular estão intimamente ligadas à educação para todos que se almeja conquistar. Em última instância, viabilizam a sua concretização. O projeto pedagógico tem um caráter político e cultural e reflete os interesses, as aspirações, as dúvidas e as expectativas da comunidade escolar. Devem encontrar reflexo na cultura escolar e na expressão dessa cultura, ou seja, no currículo.

A escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos.

Ver as necessidades especiais dos alunos atendidas no âmbito da escola regular requer que os sistemas educacionais modifiquem, não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas, também, que se organizem para constituir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades.

O projeto pedagógico da escola, como ponto de referência para definir a prática escolar, deve orientar a operacionalização do currículo, como um recurso para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, considerando-se os seguintes aspectos:

- a atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;
- a identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;
- a adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo;
- a flexibilidade quanto à organização, e ao funcionamento da escola, para atender à demanda diversificada dos alunos;
- a possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional.

Essa concepção coloca em destaque a adequação curricular como um elemento dinâmico da educação para todos e a sua viabilização para os alunos com necessidades educacionais especiais: não se fixar no que de especial possa ter a educação dos alunos, mas flexibilizar a prática educacional para atender a todos e propiciar seu progresso em função de suas possibilidades e diferenças individuais.

Pensar em adequação curricular significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica. Para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais essas questões têm um significado particularmente importante.

ADEQUAÇÕES CURRICULARES

As manifestações de dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo, desde situações leves e transitórias que podem se resolver espontaneamente no curso do trabalho pedagógico até situações mais graves e persistentes que requeiram o uso de recursos especiais para a sua solução. Atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educacionais adequadas envolvendo graduais e progressivas adequações do currículo.

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adequações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem:

- o que o aluno deve aprender;
- como e quando aprender;
- que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem;
- como e quando avaliar o aluno.

Para que alunos com necessidades educacionais especiais possam participar integralmente em um ambiente rico de oportunidades educacionais com resultados favoráveis, alguns aspectos precisam ser considerados, destacando-se entre eles:

- a preparação e a dedicação da equipe educacional e dos professores;
- o apoio adequado e recursos especializados, quando forem necessários;
- as adequações curriculares e de acesso ao currículo.

Algumas características curriculares facilitam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, dentre elas:

- Flexibilidade, isto é, a não obrigatoriedade de que todos os alunos atinjam o mesmo grau de abstração ou de conhecimento, num tempo determinado;
- Acomodação, ou seja, a consideração de que, ao planejar atividades para uma turma, deve-se levar em conta a presença de alunos com necessidades educacionais especiais e contemplá-los na programação;
- Trabalho simultâneo, cooperativo e participativo, entendido como a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas atividades desenvolvidas pelos demais colegas, embora não o façam com a mesma intensidade, em necessariamente de igual modo ou com a mesma ação e grau de abstração.

As adequações curriculares apoiam-se nesses pressupostos para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, objetivando estabelecer uma relação harmônica entre essas necessidades e a programação curricular. Estão focalizadas, portanto, na interação entre as necessidades do educando e as respostas educacionais a serem propiciadas.

Devem ser destinadas aos que necessitam de serviços e/ ou de situações especiais de educação, realizando-se, preferencialmente, em ambiente menos restritivo e pelo menor período de tempo, de modo a favorecer a promoção do aluno a formas cada vez mais comuns de ensino.

Ver as necessidades especiais revelam que tipos de ajuda, diferentes dos usuais, são requeridos, de modo a cumprir as finalidades da educação. As respostas a essas necessidades devem estar previstas e respaldadas no projeto pedagógico da escola, não por meio de um currículo novo, mas, da adequação progressiva do regular, buscando garantir que os alunos com necessidades especiais participem de uma programação tão normal quanto possível, mas considere as especificidades que as suas necessidades possam requerer.

O currículo, nessa visão, é um instrumento útil, uma ferramenta que pode ser alterada para beneficiar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, resultando em alterações que podem ser de maior ou menor expressividade.

A maior parte das adequações curriculares realizadas na escola são consideradas menos significativas, porque constituem modificações menores no currículo regular e são facilmente realizadas pelo professor no planejamento normal das atividades docentes e constituem pequenos ajustes dentro do contexto normal de sala de aula.

O Quadro I especifica alguns aspectos desses tipos de adequação. São importantes como medidas preventivas levando o aluno a construir conhecimentos curriculares de maneira mais ajustada às suas condições individuais, para prosseguir na sua carreira acadêmica, evitando seu afastamento da escola regular.

QUADRO I

Adequações Não Significativas do Currículo

Organizativas

Organização de agrupamentos

Organização didática

Organização do espaço

Relativas aos objetivos e conteúdos

Priorização de áreas ou unidades de conteúdos

Priorização de tipos de conteúdos

Priorização de objetivos

Seqüenciação

Eliminação de conteúdos secundários

Avaliativas

Adequação de técnicas e instrumentos

Modificação de técnicas e instrumentos

Nos procedimentos didáticos e nas atividades

- Modificação de procedimentos
- Introdução de atividades alternativas às previstas
- Introdução de atividades complementares às previstas
- Modificação do nível de complexidade das atividades
- Eliminando componentes
- Seqüenciando a tarefa
- Facilitando planos de ação
- Adaptação dos materiais
- Modificação da seleção dos materiais previstos
- Na temporalidade
- Modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos previstos

Fonte: Manjón, op. cit., 1995, p. 89

As **adequações organizativas** têm um caráter facilitador do processo educativo e dizem respeito:

- ao tipo de agrupamento de alunos para a realização das atividades de ensino e aprendizagem;
- à organização didática da aula - propõe conteúdos e objetivos de interesse do aluno ou diversificados, para atender às suas necessidades especiais, bem como disposição física de mobiliários, de materiais didáticos e de espaço disponíveis para trabalhos diversos;
- à organização dos períodos definidos para o desenvolvimento das atividades previstas -propõe previsão de tempo diversificada para desenvolver os diferentes elementos do currículo na sala de aula.

As **adequações relativas** aos objetivos e conteúdos dizem respeito:

- à priorização de áreas ou unidades de conteúdos que garantam funcionalidade e que sejam essenciais e instrumentais para as aprendizagens posteriores. Ex: habilidades de leitura e escrita, cálculos etc.;
- à priorização de objetivos que enfatizam capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade do aluno. Ex: desenvolvimento de habilidades sociais, de trabalho em equipe, de persistência na tarefa etc.;
- à seqüenciação pormenorizada de conteúdos que requeiram processos gradativos de menor à maior complexidade das tarefas, atendendo à seqüência de passos, à ordenação da aprendizagem etc.;

- ao reforço da aprendizagem e à retomada de determinados conteúdos para garantir o seu domínio e a sua consolidação;
- à eliminação de conteúdos menos relevantes, secundários para dar enfoque mais intensivo e prolongado a conteúdos considerados básicos e essenciais no currículo.

As **adequações avaliativas** dizem respeito:

- à seleção das técnicas e instrumentos utilizados para avaliar o aluno.

Propõem modificações sensíveis na forma de apresentação das técnicas e dos instrumentos de avaliação, na linguagem, de um modo diferente dos demais alunos de modo que atenda às peculiaridades dos que apresentam necessidades especiais.

As adequações nos procedimentos didáticos e nas atividades de ensino e aprendizagem referem-se ao como ensinar os componentes curriculares. Dizem respeito:

- à alteração nos métodos definidos para o ensino dos conteúdos curriculares;
- à seleção de um método mais acessível para o aluno;
- à introdução de atividades complementares que requeiram habilidades diferentes ou a fixação e consolidação de conhecimentos já ministrados - utilizadas para reforçar ou apoiar o aluno, oferecer oportunidades de prática suplementar ou aprofundamento. São facilitadas pelos trabalhos diversificados, que se realizam no mesmo segmento temporal;
- à introdução de atividades prévias que preparam o aluno para novas aprendizagens;
- à introdução de atividades alternativas além das planejadas para a turma, enquanto os demais colegas realizam outras atividades. É indicada nas atividades mais complexas que exigem uma sequenciação de tarefas;
- à alteração do nível de abstração de uma atividade oferecendo recursos de apoio, sejam visuais, auditivos, gráficos, materiais manipulativos etc.;
- à alteração do nível de complexidade das atividades por meio de recursos do tipo: eliminar partes de seus componentes (simplificar um problema matemático, excluindo a necessidade de alguns cálculos, é um exemplo); ou explicitar os passos que devem ser seguidos para orientar a solução da tarefa, ou seja, oferecer apoio, especificando passo a passo a sua realização;
- à alteração na seleção de materiais e adaptação de materiais - uso de máquina braile para o aluno cego, calculadoras científicas para alunos com altas habilidades/superdotados etc.

As **adequações na temporalidade** dizem respeito:

- à alteração no tempo previsto para a realização das atividades ou conteúdos e ao período para alcançar determinados objetivos.

Muitas vezes, há necessidade de adotar adequações significativas do currículo para atender às necessidades especiais dos alunos, quando estas forem mais acentuadas e não se solucionarem com medidas curriculares menos significativas. De um modo geral constituem estratégias necessárias quando os alunos apresentam sérias dificuldades para aprender, como resultado, entre outros fatores:

- da discrepância entre as suas necessidades e as demandas das atividades e expectativas escolares;
- da crescente complexidade das atividades acadêmicas que vai se ampliando, na medida do avanço na escolarização.

O que se almeja é a busca de soluções para as necessidades específicas do aluno e não o fracasso na viabilização do processo de ensino e aprendizagem. As demandas escolares precisam ser ajustadas, para favorecer a inclusão do aluno.

É importante observar que as adequações focalizam as capacidades, o potencial, a zona de desenvolvimento proximal (nos termos de Vygotsky) e não se centralizam nas deficiências e limitações do aluno, como tradicionalmente ocorria.

Embora muitos educadores possam interpretar essas medidas como “abrir mão” da qualidade do ensino ou empobrecer as expectativas educacionais, essas decisões curriculares podem ser as únicas alternativas possíveis para os alunos que apresentam necessidades especiais como forma de evitar a sua exclusão.

O Quadro II especifica alguns aspectos das adequações curriculares significativas.

QUADRO II

Adequações Curriculares Significativas

Elementos curriculares modalidades adaptativas

Objetivos

Eliminação de objetivos básicos

Introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos

Conteúdos

Introdução de conteúdos específicos, complementares ou alternativos;

Eliminação de conteúdos básicos do currículo

Metodologia e Organização Didática

Introdução de métodos e procedimentos complementares e/ ou alternativos de ensino e aprendizagem.

Organização

Introdução de recursos específicos de acesso ao currículo

Avaliação

Introdução de critérios específicos de avaliação

Eliminação de critérios gerais de avaliação

Adaptações de critérios regulares de avaliação

Modificação dos critérios de promoção

Temporalidade

Prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou no ciclo

Fonte: Manjón, op. cit., 1995, p. 89

As **adequações relativas** aos objetivos sugerem decisões que modificam significativamente o planejamento quanto aos objetivos definidos, adotando uma ou mais das seguintes alternativas:

- eliminação de objetivos básicos - quando extrapolam as condições do aluno para atingi-lo, temporária ou permanentemente;
- introdução de objetivos específicos alternativos - não previstos para os demais alunos, mas que podem ser incluídos em substituição a outros que não podem ser alcançados, temporária ou permanentemente;
- introdução de objetivos específicos complementares - não previstos para os demais alunos, mas acrescidos na programação pedagógica para suplementar necessidades específicas.

As **adequações relativas** aos conteúdos incidem sobre conteúdos básicos e essenciais do currículo e requerem uma avaliação criteriosa para serem adotados. Dizem respeito:

- à introdução de novos conteúdos não-previstos para os demais alunos, mas essenciais para alguns, em particular;
- eliminação de conteúdos que, embora essenciais no currículo, sejam inviáveis de aquisição por parte do aluno. Geralmente estão associados a objetivos que também tiveram de ser eliminados.

As **adequações relativas** à metodologia são consideradas significativas quando implicam uma modificação expressiva no planejamento e na atuação docente. Dizem respeito:

- à introdução de métodos muito específicos para atender às necessidades particulares do aluno. De um modo geral, são orientados por professor especializado;
- às alterações nos procedimentos didáticos usualmente adotados pelo professor;
- à organização significativamente diferenciada da sala de aula para atender às necessidades específicas do aluno.

As **adequações significativas** na avaliação estão vinculadas às alterações nos objetivos e conteúdos que foram acrescidos ou eliminados. Desse modo, influenciam os resultados que levam, ou não, à promoção do aluno e evitam a “cobrança” de conteúdos e habilidades que possam estar além de suas atuais possibilidades de aprendizagem e aquisição.

As **adequações significativas** na temporalidade referem-se ao ajuste temporal possível para que o aluno adquira conhecimentos e habilidades que estão ao seu alcance, mas que dependem do ritmo próprio ou do desenvolvimento de um repertório anterior que seja indispensável para novas aprendizagens. Desse modo, requerem uma criteriosa avaliação do aluno e do contexto escolar e familiar, porque podem resultar em um prolongamento significativo do tempo de escolarização do aluno. Não caracteriza reprovação, mas parcelamento e sequenciação de objetivos e conteúdos.

Níveis de Adequações Curriculares

As adaptações curriculares não devem ser entendidas como um processo exclusivamente individual ou uma decisão que envolve apenas o professor e o aluno. Realizam-se em três níveis:

- no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar);
- no currículo desenvolvido na sala de aula;
- no nível individual.

Adequações no Nível do Projeto Pedagógico (Currículo Escolar)

As adequações nesse nível referem-se a medidas de ajuste do currículo em geral, que nem sempre precisam resultar em adaptações individualizadas.

Essas ações visam a flexibilizar o currículo para que ele possa ser desenvolvido na sala de aula e atender às necessidades especiais de alguns alunos.

As adequações curriculares no nível do projeto pedagógico devem focalizar, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio. Elas devem propiciar condições estruturais para que possam ocorrer em nível de sala de aula e em nível individual, caso seja necessária uma programação específica para o aluno.

Essas medidas podem se concretizar nas seguintes situações ilustrativas:

- a escola flexibiliza os critérios e os procedimentos pedagógicos levando em conta a diversidade dos seus alunos;
- o contexto escolar permite discussões e propicia medidas diferenciadas metodológicas e de avaliação e promoção que contemplam as diferenças individuais dos alunos;
- a escola favorece e estimula a diversificação de técnicas, procedimentos e estratégias de ensino, de modo que ajuste o processo de ensino e aprendizagem às características, potencialidades e capacidades dos alunos;
- a comunidade escolar realiza avaliações do contexto que interferem no processo pedagógico;
- a escola assume a responsabilidade na identificação e avaliação diagnóstica dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, com o apoio dos setores do sistema e outras articulações;
- a escola elabora documentos informativos mais completos e elucidativos;
- a escola define objetivos gerais levando em conta a diversidade dos alunos;
- o currículo escolar flexibiliza a priorização, a seqüenciação e a eliminação de objetivos específicos, para atender às diferenças individuais.

As decisões curriculares devem envolver a equipe da escola para realizar a avaliação, a identificação das necessidades educacionais especiais e providenciar o apoio

correspondente para o professor e o aluno. Devem reduzir, ao mínimo, transferir as responsabilidades de atendimento para profissionais fora do âmbito escolar ou exigir recursos externos à escola.

Adequações Relativas ao Currículo da Classe

As medidas desse nível são realizadas pelo professor e destinam-se, principalmente, à programação das atividades da sala de aula. Focalizam a organização e os procedimentos didático-pedagógicos e destacam o como fazer, a organização temporal dos componentes e dos conteúdos curriculares e a coordenação das atividades docentes, de modo que favoreça a efetiva participação e integração do aluno, bem como a sua aprendizagem.

Os procedimentos de adequação curricular destinado à classe devem constar na programação de aula do professor e podem ser assim exemplificados:

- a relação professor/aluno considera as dificuldades de comunicação do aluno, inclusive a necessidade que alguns têm de utilizar sistemas alternativos de língua de sinais, sistema Braille, sistema bliss ou similares etc.);
- a relação entre colegas é marcada por atitudes positivas;
- os alunos são agrupados de modo que favoreça as relações sociais e o processo de ensino e aprendizagem;
- o trabalho do professor da sala de aula e dos professores de apoio ou outros profissionais envolvidos é realizado de forma cooperativa, interativa e bem definida do ponto de vista de papéis, competência e coordenação;
- a organização do espaço e dos aspectos físicos da sala de aula considera a funcionalidade, a boa utilização e a otimização desses recursos;
- a seleção, a adequação e a utilização dos recursos materiais, equipamentos e mobiliários realizam-se de modo que favoreça a aprendizagem de todos os alunos;
- a organização do tempo é feita considerando os serviços de apoio ao aluno e o respeito ao ritmo próprio de aprendizagem e desempenho de cada um;
- a avaliação é flexível de modo que considere a diversificação de critérios, de instrumentos, procedimentos e leve em conta diferentes situações de ensino e aprendizagem e condições individuais dos alunos;
- as metodologias, as atividades e procedimentos de ensino são organizados e realizados levando-se em conta o nível de compreensão e a motivação dos alunos; os sistemas de comunicação que utilizam, favorecendo a experiência, a participação e o estímulo à expressão;
- o planejamento é organizado de modo que contenha atividades amplas com diferentes níveis de dificuldades e de realização;

- as atividades são realizadas de várias formas, com diferentes tipos de execução, envolvendo situações individuais e grupais, cooperativamente, favorecendo comportamentos de ajuda mútua;
- os objetivos são acrescentados, eliminados ou adequados de modo que atendam às peculiaridades individuais e grupais na sala de aula.

As adequações no nível da sala de aula visam a tornar possível a real participação do aluno e a sua aprendizagem eficiente no ambiente da escola regular.

Consideram, inclusive, a organização do tempo de modo a incluir as atividades destinadas ao atendimento especializado fora do horário normal de aula, muitas vezes necessários e indispensáveis ao aluno.

Adequações Individualizadas do Currículo

As modalidades nesse nível focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento do aluno. Compete-lhe o papel principal na definição do nível de competência curricular do educando, bem como na identificação dos fatores que interferem no seu processo de aprendizagem.

As adequações têm o currículo regular como referência básica, adotam formas progressivas de ajustá-lo, norteando a organização do trabalho consoante com as necessidades do aluno (adequação processual).

Alguns aspectos devem ser previamente considerados para se identificar a necessidade das adequações curriculares, em qualquer nível:

- a real necessidade dessas adequações;
- a avaliação do nível de competência curricular do aluno, tendo como referência o currículo regular;
- o respeito ao seu caráter processual, de modo que permita alterações constantes e graduais nas tomadas de decisão.

É importante ressaltar que as adequações curriculares, sejam para atender alunos nas classes comuns ou em classes especiais, não se aplicam exclusivamente à escola regular, devendo ser utilizadas também para os que estudam em escolas especializadas.

Além da classificação, por níveis, essas medidas podem se distinguir em duas categorias: adequações de acesso ao currículo e nos elementos curriculares.

1. Adequações de Acesso ao Currículo

Correspondem ao conjunto de modificações nos elementos físicos e materiais do ensino, bem como aos recursos pessoais do professor quanto ao seu preparo para trabalhar com os alunos. São definidas como alterações ou recursos espaciais, materiais ou de comunicação que venham a facilitar os alunos com necessidades educacionais especiais a desenvolver o currículo escolar.

As seguintes medidas constituem adequações de acesso ao currículo:

- criar condições físicas, ambientais e materiais para o aluno na sua unidade escolar de atendimento;
- propiciar os melhores níveis de comunicação e interação com as pessoas com as quais convive na comunidade escolar;
- favorecer a participação nas atividades escolares;
- propiciar o mobiliário específico necessário;
- fornecer ou atuar para a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários;
- adaptar materiais de uso comum em sala de aula;
- adotar sistemas de comunicação alternativos para os alunos impedidos de comunicação oral (no processo de aprendizagem e na avaliação).

Sugestões que favorecem o acesso ao currículo:

- agrupar os alunos de uma maneira que facilite a realização de atividades em grupo e incentive a comunicação e as relações interpessoais;
- propiciar ambientes com adequada luminosidade, sonoridade e movimentação;
- encorajar, estimular e reforçar a comunicação, a participação, o sucesso, a iniciativa e o desempenho do aluno;
- adaptar materiais escritos de uso comum: destacar alguns aspectos que necessitam ser apreendidos com cores, desenhos, traços; cobrir partes que podem desviar a atenção do aluno; incluir desenhos, gráficos que ajudem na compreensão; destacar imagens; modificar conteúdos de material escrito de modo a torná-lo mais acessível à compreensão etc.;
- providenciar adaptação de instrumentos de avaliação e de ensino e aprendizagem;
- favorecer o processo comunicativo entre aluno-professor, aluno-aluno, alunos-adultos;
- providenciar softwares educativos específicos;
- despertar a motivação, a atenção e o interesse do aluno;
- apoiar o uso dos materiais de ensino e aprendizagem de uso comum;
- atuar para eliminar sentimentos de inferioridade, menos valia e fracasso.

Sugestões de recursos de acesso ao currículo para alunos com necessidades especiais, segundo necessidades específicas:

Para alunos com deficiência visual

- materiais desportivos adaptados: bola de guizo e outros;
- sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: sistema Braille tipos escritos ampliados;
- textos escritos com outros elementos (ilustrações táteis) para melhorar a compreensão;
- posicionamento do aluno na sala de aula de modo que favoreça sua possibilidade de ouvir o professor;
- deslocamento do aluno na sala de aula para obter materiais ou informações, facilitado pela disposição do mobiliário;
- explicações verbais sobre todo o material apresentado em aula, de maneira visual;
- adaptação de materiais escritos de uso comum: tamanho das letras, relevo, softwares educativos em tipo ampliado, textura modificada etc.;
- máquina braile, reglete, sorobã, bengala longa, livro falado etc.;
- organização espacial para facilitar a mobilidade e evitar acidentes: colocação de extintores de incêndio em posição mais alta, pistas olfativas para orientar na localização de ambientes, espaço entre as carteiras para facilitar o deslocamento, corrimão nas escadas etc.;
- material didático e de avaliação em tipo ampliado para os alunos com baixa visão e em braile e relevo para os cegos;
- sistema Braille para alunos e professores videntes que desejarem conhecer o referido sistema;
- materiais de ensino e aprendizagem de uso comum: pranchas ou presilhas para não deslizar o papel, lupas, computador com sintetizador de vozes e periféricos adaptados etc.;
- recursos ópticos;
- apoio físico, verbal e instrucional para viabilizar a orientação e mobilidade, visando à locomoção independente do aluno.

Para alunos com deficiência auditiva

- materiais e equipamentos específicos: prótese auditiva, treinadores de fala, tablado, softwares educativos específicos etc.;
- textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais e outros;

- sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: leitura orofacial, linguagem gestual e de sinais; salas-ambientes para treinamento auditivo, de fala, rítmico etc.; posicionamento do aluno na sala de tal modo que possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas;
- material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente;

Para alunos com deficiência mental

- ambientes de aula que favoreçam a aprendizagem, tais como: atelier, cantinhos, oficinas etc.;
- desenvolvimento de habilidades adaptativas: sociais, de comunicação, cuidado pessoal e autonomia.

Para alunos com deficiência física

- sistemas aumentativos ou alternativos de comunicação adaptado às possibilidades do aluno impedido de falar: sistemas de símbolos (baseados em elementos representativos, em desenhos lineares, sistemas que combinam símbolos pictográficos, ideográficos e arbitrários, sistemas baseados na ortografia tradicional, linguagem codificada), auxílios físicos ou técnicos (tabuleiros de comunicação ou sinalizadores mecânicos, tecnologia microeletrônica), comunicação total e outros;
- adaptação dos elementos materiais: edifício escolar (rampa deslizante, elevador, banheiro, pátio de recreio, barras de apoio, alargamento de portas etc.); mobiliário (cadeiras, mesas e carteiras); materiais de apoio (andador, coletes, abdutor de pernas, faixas restringidoras etc.); materiais de apoio pedagógico (tesoura, ponteiras, computadores que funcionam por contato, por pressão ou outros tipos de adaptação etc.);
- deslocamento de alunos que usam cadeira de rodas ou outros equipamentos, facilitado pela remoção de barreiras arquitetônicas;
- utilização de pranchas ou presilhas para não deslizar o papel, suporte para lápis, presilha de braço, cobertura de teclado etc.;
- textos escritos complementados com elementos de outras linguagens e sistemas de comunicação.

Para alunos com superdotação

- evitar sentimentos de superioridade, rejeição dos demais colegas, sentimentos de isolamento etc.;
- pesquisa, estimular a persistência na tarefa e o engajamento em atividades cooperativas;
- materiais, equipamentos e mobiliários que facilitem os trabalhos educativos; ambientes favoráveis de aprendizagem como: ateliê, laboratórios, bibliotecas etc.;

- materiais escritos de modo que estimule a criatividade: lâminas, pôsteres, murais, inclusão de figuras, gráficos, imagens etc. e de elementos que despertam novas possibilidades.

Para alunos com deficiências múltiplas

As adaptações de acesso para esses alunos devem considerar as deficiências que se apresentam distintamente e a associação de deficiências agrupadas: surdez-cegueira, deficiência visual-mental, deficiência física-auditiva etc.

As adaptações de acesso devem contemplar a funcionalidade e as condições individuais do aluno:

- ambientes de aula que favoreça a aprendizagem, como: ateliê, cantinhos, oficinas;
- materiais de aula: mostrar os objetos, entregá-los, brincar com eles, estimulando os alunos a utilizá-los;
- apoio para que o aluno perceba os objetos, demonstrem interesse e tenham acesso a eles.

Para alunos com condutas típicas de síndromes e quadros clínicos

O comportamento desses alunos não se manifesta por igual nem parece ter o mesmo significado e expressão nas diferentes etapas de suas vidas. Existem importantes diferenças entre as síndromes e quadros clínicos que caracterizam as condições individuais e apresentam efeitos mais ou menos limitantes. As seguintes sugestões favorecem o acesso ao currículo:

- encorajar o estabelecimento de relações com o ambiente físico e social;
- oportunizar e exercitar o desenvolvimento de suas competências;
- estimular a atenção do aluno para as atividades escolares;
- utilizar instruções e sinais claros, simples e contingentes com as atividades realizadas;
- oferecer condições favoráveis de aprendizagem (evitar alternativas do tipo “aprendizagem por ensaio e erro”);
- favorecer o bem-estar emocional.

2. Adequações nos Elementos Curriculares

Focalizam as formas de ensinar e avaliar, bem como os conteúdos a serem ministrados, considerando a temporalidade. São definidas como alterações realizadas nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos.

Medidas adotadas para as adaptações nos elementos curriculares:

2.1. Adequações metodológicas e didáticas

Realizam-se por meio de procedimentos técnicos e metodológicos, estratégias de ensino e aprendizagem, procedimentos avaliativos e atividades programadas para os alunos.

São exemplos de adequações metodológicas e didáticas:

- situar o aluno nos grupos com os quais melhor possa trabalhar;
- adotar métodos e técnicas de ensino e aprendizagem específicas para o aluno, na operacionalização dos conteúdos curriculares, sem prejuízo para as atividades docentes;
- utilizar técnicas, procedimentos e instrumentos de avaliação distintos da classe, quando necessário, sem alterar os objetivos da avaliação e seu conteúdo;
- propiciar apoio físico, visual, verbal e outros ao aluno impedido em suas capacidades, temporária ou permanentemente, de modo que permita a realização das atividades escolares e do processo avaliativo. O apoio pode ser oferecido pelo professor regente, professor especializado ou pelos próprios colegas;
- introduzir atividades individuais complementares para o aluno alcançar os objetivos comuns aos demais colegas. Essas atividades podem realizar-se na própria sala de aula ou em atendimentos de apoio;
- introduzir atividades complementares específicas para o aluno, individualmente ou em grupo;
- eliminar atividades que não beneficiem o aluno ou lhe restrinja uma participação ativa e real ou, ainda, que esteja impossibilitado de executar;
- suprimir objetivos e conteúdos curriculares que não possam ser alcançados pelo aluno em razão de sua(s) deficiência(s); substituí-los por objetivos e conteúdos acessíveis, significativos e básicos, para o aluno.

2.2. Adequações dos conteúdos curriculares e no processo avaliativo

Consistem em adequações individuais dentro da programação regular considerando-se os objetivos, os conteúdos e os critérios de avaliação para responder às necessidades de cada aluno.

São exemplos dessas estratégias:

- adequar os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, o que implica modificar os objetivos, considerando as condições do aluno em relação aos demais colegas da turma;
- priorizar determinados objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, para dar ênfase aos objetivos que contemplem as necessidades educacionais especiais dos alunos, suas condutas típicas ou altas habilidades. Essa priorização não implica abandonar os objetivos definidos para o seu grupo, mas acrescentar outros, concernentes com suas necessidades educacionais especiais;
- mudar a temporalidade dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, isto é, considerar que o aluno com necessidades especiais pode alcançar os objetivos comuns ao grupo, mesmo que possa requerer um período mais longo de tempo. De igual modo, poderá necessitar de período variável para o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento de suas habilidades;
- mudar a temporalidade das disciplinas do curso, série ou ciclo, ou seja, cursar menos disciplinas durante o ano letivo e, desse modo, estender o período de duração do curso, série ou ciclo que frequenta;
- introduzir conteúdos, objetivos e critérios de avaliação, o que implica considerar a possibilidade de acréscimo desses elementos na ação educativa caso necessário à educação do aluno com necessidades especiais. É o caso da ampliação dos componentes curriculares específicos destinados aos alunos com deficiências, condutas típicas, e programas de aprofundamento/enriquecimento curricular propostos para os alunos com superdotação. O acréscimo de objetivos, conteúdos e critérios de avaliação não pressupõe a eliminação ou redução dos elementos constantes do currículo regular desenvolvido pelo aluno;
- eliminar conteúdos, objetivos e critérios de avaliação, definidos para o grupo de referência do aluno, em razão de suas deficiências ou limitações pessoais. A supressão desses conteúdos e objetivos da programação educacional regular não deve causar prejuízo para a sua escolarização e promoção acadêmica. Deve considerar, rigorosamente, o significado dos conteúdos, ou seja, se são básicos, fundamentais e pré-requisitos para aprendizagens posteriores.

As medidas de adequações curriculares devem considerar os seguintes aspectos, dentre outros:

- ser precedida de uma criteriosa avaliação do aluno, considerando, a sua competência acadêmica;
- fundamentar-se na análise do contexto escolar e familiar, que favoreça a identificação dos elementos adaptativos necessários que possibilitem as alterações indicadas;

- contar com a participação da equipe docente e técnica da escola e com o apoio de uma equipe psicopedagógica (integrada por psicólogo, fonoaudiólogo, médico e outros) quando possível e necessário;
- promover o registro documental das medidas adaptativas adotadas, para integrar o acervo documental do aluno;
- evitar que as programações individuais sejam definidas, organizadas e realizadas com prejuízo para o aluno, ou seja, para o seu desempenho, promoção escolar e socialização;
- adotar critérios para evitar adequações curriculares muito significativas, que impliquem supressões de conteúdos expressivos (quantitativa e qualitativamente), bem como a eliminação de disciplinas ou de áreas curriculares completas.

DIVERSIFICAÇÃO CURRICULAR

Alguns alunos com necessidades especiais revelam não conseguir atingir os objetivos, conteúdos e componentes propostos no currículo regular ou alcançar os níveis mais elementares de escolarização. Essa situação pode decorrer de dificuldades orgânicas associadas a déficits permanentes e, muitas vezes, degenerativos que comprometem o funcionamento cognitivo, psíquico e sensorial, vindo a constituir deficiências múltiplas graves.

Nessas circunstâncias, verifica-se a necessidade de realizar adequações significativas no currículo para o atendimento dos alunos e indicar conteúdos curriculares de caráter mais funcional e prático, levando em conta as suas características individuais.

Alguns programas, devido à expressividade das adequações curriculares efetuadas, podem ser encarados como currículos especiais. Comumente envolvem atividades relacionadas ao desenvolvimento de habilidades básicas; à consciência de si; aos cuidados pessoais e de vida diária; ao treinamento multissensorial; ao exercício da independência e ao relacionamento interpessoal, dentre outras habilidades. Esses currículos são conhecidos como funcionais e ecológicos e sua organização não leva em conta as aprendizagens acadêmicas que o aluno revelar impossibilidade de alcançar, mesmo diante dos esforços persistentes empreendidos pela escola.

Currículos adequados ou elaborados de modo tão distinto dos regulares implicam adequações significativas extremas, adotadas em situações de real impedimento do aluno para integrar-se aos procedimentos e expectativas comuns de ensino, em face de suas condições pessoais identificadas.

A elaboração e a execução de um programa dessa natureza devem contar com a participação da família e ser acompanhadas de um criterioso e sistemático processo de avaliação pedagógica e psicopedagógica do aluno, bem como da eficiência dos procedimentos pedagógicos empregados na sua educação.

Sistemas de Apoio

As decisões sobre adequações curriculares podem incluir as modalidades de apoio que favorecem ou viabilizam a sua eficácia na educação dos alunos com necessidades especiais.

Pode-se definir apoio como recursos e estratégias que promovem o interesse e as capacidades da pessoa, bem como oportunidades de acesso a bens e serviços, informações e relações no ambiente em que vive. O apoio tende a favorecer a autonomia, a produtividade, a integração e a funcionalidade no ambiente escolar e comunitário.

São elementos de apoio, dentre outros:

- as pessoas: familiares, amigos, profissionais, colegas, monitores, orientadores, professores (itinerantes, de sala de recursos, de apoio);
- os recursos físicos, materiais e ambientais;
- as atitudes, os valores, as crenças, os princípios;
- as deliberações e decisões políticas, legais, administrativas;
- os recursos técnicos e tecnológicos;
- os programas e serviços de atendimento genéricos e especializados.

As decisões sobre apoio devem considerar:

- as áreas prioritárias a serem apoiadas;
- a identificação dos tipos mais eficientes de apoio em função das áreas e aspectos definidos;
- as situações em que o apoio deve ser prestado: dentro ou fora da sala de aula, em grupo ou individualmente, prévia ou posteriormente às atividades de ensino-aprendizagem regulares;
- as funções e tarefas dos diferentes profissionais envolvidos na prestação do apoio, bem como os papéis de cada um nas situações de aprendizagem do aluno.

Isso posto, os seguintes pressupostos devem ser considerados:

- há diversas modalidades de apoio, sendo algumas mais válidas e adequadas para certos alunos e determinados contextos de ensino e aprendizagem

(dependem do tipo de necessidades especiais do aluno, das áreas curriculares focalizadas, das metodologias adotadas, da organização do processo de ensino e aprendizagem, das atitudes prevalecentes com relação ao aluno etc.);

- as decisões sobre modalidades de apoio devem ser compartilhadas pelas pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem (consenso entre os educadores e profissionais que atendem ao aluno, adoção de critérios comuns para o trabalho pedagógico e ação conjunta);
- as modalidades de apoio devem estar circunscritas ao projeto pedagógico da escola (atender aos critérios gerais adotados pela comunidade escolar, definição das funções do apoio, número de alunos a serem contemplados, tomadas de providências etc.);
- as modalidades de apoio devem estar associadas ao número e às características dos alunos, ao local e ao momento onde será ministrado, bem como à sua duração e frequência (individual ou grupal, grupos homogêneos ou mistos, dentro ou fora da sala de aula, temporário ou permanente etc.).

Pode-se considerar, ainda, a intensidade do apoio a ser oferecido:

- intermitente: episódico, nem sempre necessário, transitório e de pouca duração (exemplo: apoio em momentos de crise, em situações específicas de aprendizagem);
- limitado: por tempo determinado e com fim definido (exemplo: reforço pedagógico para algum conteúdo durante um semestre, desenvolvimento de um programa de psicomotricidade etc.);
- extensivo: regular, em ambientes definidos, sem tempo limitado (exemplo: atendimento na sala de recursos ou de apoio psicopedagógico, atendimento itinerante) ;
- pervasivo: constante, com alta intensidade e longa duração (ou ao longo de toda a vida), envolvendo equipes e muitos ambientes de atendimento.

Indicado para alunos com deficiências mais acentuadas ou múltiplas deficiências.

AVALIAÇÃO E PROMOÇÃO

O processo avaliativo é de suma importância em todos os âmbitos do processo educacional para nortear as decisões pedagógicas e retroalimentá-las, exercendo um papel essencial nas adequações curriculares.

Quando relacionado ao aluno, em face de suas necessidades especiais, o processo avaliativo deve focalizar:

- os aspectos do desenvolvimento (biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicação e linguagem);
- o nível de competência curricular (capacidades do aluno em relação aos conteúdos curriculares anteriores e os a serem desenvolvidos);
- o estilo de aprendizagem (motivação, capacidade de atenção, interesses acadêmicos, estratégias próprias de aprendizagem, tipos preferenciais de agrupamentos que facilitam a aprendizagem e condições físico-ambientais mais favoráveis para aprender).

Quando direcionado ao contexto educacional, o processo avaliativo deve focalizar:

- o contexto da aula (metodologias, organização, procedimentos didáticos, atuação do professor, relações interpessoais, individualização do ensino, condições físico-ambientais, flexibilidade curricular etc.);
- o contexto escolar (projeto pedagógico, funcionamento da equipe docente e técnica, currículo, clima organizacional, gestão etc.).

Quando direcionado ao contexto familiar, o processo avaliativo deve focalizar, dentre outros aspectos:

- as atitudes e expectativas com relação ao aluno;
- a participação na escola;
- o apoio propiciado ao aluno e à sua família;
- as condições socioeconômicas;
- as possibilidades e pautas educacionais;
- a dinâmica familiar .

Quanto à promoção dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, o processo avaliativo deve seguir os critérios adotados para todos os demais ou adotar adequações, quando necessário.

Alguns aspectos precisam ser considerados para orientar a promoção ou a retenção do aluno na série, etapa, ciclo (ou outros níveis):

- a possibilidade do aluno ter acesso às situações escolares regulares e com menor necessidade de apoio especial;
- a valorização de sua permanência com os colegas e grupos que favoreçam o seu desenvolvimento, comunicação, autonomia e aprendizagem;
- a competência curricular, no que se refere à possibilidade de atingir os objetivos e atender aos critérios de avaliação previstos no currículo adaptado;

- o efeito emocional da promoção ou da retenção para o aluno e sua família.

A decisão sobre a promoção deve envolver o mesmo grupo responsável pela elaboração das adequações curriculares.

Para não Concluir

As adequações curriculares são medidas pedagógicas adotadas em diversos âmbitos: no nível do projeto pedagógico da escola, da sala de aula, das atividades e, somente quando absolutamente necessário, aplicam-se ao aluno individualmente. Visam ao atendimento das dificuldades de aprendizagem e das necessidades educacionais especiais dos educandos e ao favorecimento de sua escolarização. Consideram os critérios de competência acadêmica dos alunos, tendo como referência o currículo regular e buscam maximizar as suas potencialidades, sem ignorar ou sublevar as limitações que apresentam e suas necessidades educacionais especiais.

Essas medidas adaptativas focalizam a diversidade da população escolar e pressupõem que o tratamento diferenciado pode significar, para os alunos que necessitam, igualdade de oportunidades educacionais. Desse modo, buscam promover maior eficácia educativa, na perspectiva da escola para todos.

A atual situação em que se encontram os sistemas educacionais revela dificuldades para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos na escola regular, principalmente dos que apresentam superdotação, deficiências ou condutas típicas de síndromes, que podem vir a necessitar de apoio para a sua educação.

A flexibilidade e a dinamicidade do currículo regular podem não ser suficiente para superar as restrições do sistema educacional ou compensar as limitações reais desses alunos. Desse modo, e nas atuais circunstâncias, entende-se que as adequações curriculares fazem-se, ainda, necessárias.

5. ESTUDANDO A RELAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM



TEMPO PREVISTO

04 horas



FINALIDADE DO ENCONTRO

Favorecer condições para que cada professor reflita sobre a relação existente entre o desenvolvimento, a aprendizagem e o ensino.



EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM

Ao final deste encontro, o professor participante deverá ser capaz de discutir sobre as relações existentes entre os processos de desenvolvimento, de aprendizagem e de ensino.

Discutir sobre sua tarefa de ensinar a partir do referencial das peculiaridades do desenvolvimento e aprendizagem dos diferentes alunos.



CONTEÚDO

Desenvolvimento e Aprendizagem

Desenvolvimento real.

Desenvolvimento proximal.

Desenvolvimento potencial.

Espaço de atuação do professor e implicação da diversidade para a prática pedagógica



MATERIAL

De Oliveira, M.K. (1995). Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sociohistórico. São Paulo: Editora Scipione, pp. 58-62.

Laranjeira, M.I. (1995). Da Arte de Aprender ao Ofício de Ensinar - Relato, em reflexão, de uma trajetória. Bauru: EDUSC, pp. 89-90.

SEQÜÊNCIA DE ATIVIDADES



1. Estudo dirigido (30 min.)

O professor formador deverá solicitar aos participantes que se dividam em grupos de até quatro pessoas, para discutir e redigir um texto-síntese sobre como o grupo conceitua desenvolvimento e aprendizagem, e quais as relações que vê entre esses dois processos.

2. Plenária (30 min.)

Após esse trabalho, cada grupo deverá apresentar sua síntese à plenária, recomendando-se que o formador registre, no quadro, as principais idéias produzidas em cada síntese, para favorecer sua visualização a todos os participantes.

3. Estudo dirigido (1 h)

O formador deverá, então, solicitar que cada grupo leia os textos, inseridos a seguir, sugerindo que os grupos enfatizem, na discussão, as seguintes questões:

A que se referem os termos desenvolvimento real, zona de desenvolvimento proximal e desenvolvimento potencial?. Em que instância de desenvolvimento o professor deve atuar ?

4. Intervalo (15 min.)

5. Estudo dirigido (30 min.)

Após a discussão, o grupo deverá criar e preparar uma forma de representação (da escolha dos participantes: teatral, musical, gráfica, etc...) sobre como estão vendo os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, bem como suas possíveis relações, aproveitando-se de exemplos de situações vivenciadas no cotidiano de suas salas de aula.

6. Plenária (45 min.)

A síntese do conteúdo discutido pelo grupo sobre as duas primeiras questões, bem como a representação planejada, deverá ser apresentada em plenária.

7. Fechamento (30 min.)

O professor formador deverá favorecer o processo de construção de conhecimento, coordenando a discussão da plenária sobre o conteúdo apresentado. Para tanto, recomenda-se que ele contraponha, criticamente, as idéias apresentadas pelos diferentes grupos antes do estudo sobre o texto, com aquelas apresentadas na representação final.

¹ De Oliveira, MK (1995). O conceito na zona de desenvolvimento proximal. Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento, um processo socio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, P. 58 a 65.

O CONCEITO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL¹

Normalmente, quando nos referimos ao desenvolvimento de uma criança, o que buscamos compreender é “até onde a criança já chegou”, em termos de um percurso que, supomos, será percorrido por ela. Assim, observamos seu desempenho em diferentes tarefas e atividades, como por exemplo: ela já sabe andar? Já sabe amarrar sapatos? Já sabe construir uma torre com cubos de diversos tamanhos? Quando dizemos que a criança já sabe realizar determinada tarefa, referimo-nos à sua capacidade de realizá-la sozinha. Por exemplo, se observamos que a criança “já sabe amarrar sapatos”, está implícita a idéia de que ela sabe amarrar sapatos, sozinha, sem necessitar de ajuda de outras pessoas.

Esse modo de avaliar o desenvolvimento de um indivíduo está presente nas situações da vida diária, quando observamos as crianças que nos rodeiam, e também corresponde à maneira mais comumente utilizada em pesquisas sobre o desenvolvimento infantil. O pesquisador seleciona tarefas que considera importantes para o estudo do desempenho da criança e observa que coisas ela já é capaz de fazer. Geralmente, nas pesquisas existe um cuidado especial para que se considere apenas a conquista que já estão consolidadas na criança aquelas capacidades ou funções que a criança já domina completamente e exerce de forma independente, sem ajuda de outras pessoas. Numa pesquisa sobre a montagem de torres com cubos de diversos tamanhos, por exemplo, o pesquisador não vai considerar que uma criança já sabe construir a torre se ela conseguir construí-la apenas porque um colega de classe a ajudou. Para ser considerada como possuidora de certa capacidade, a criança tem que demonstrar que pode cumprir a tarefa sem nenhum tipo de ajuda.

Vygotsky denomina essa capacidade de realizar tarefas de forma independente, de nível de desenvolvimento real. Para ele, o nível de desenvolvimento real da criança caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se a etapas já alcançadas, já conquistadas pela criança. As funções psicológicas que fazem parte do nível de desenvolvimento real da criança em determinado momento de sua vida são aquelas já bem estabelecidas naquele momento. São resultados de processos de desenvolvimento já completados, já consolidados.

Vygotsky chama a atenção para o fato de que, para compreender adequadamente o desenvolvimento, devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também seu nível de desenvolvimento potencial, isso é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos, ou de companheiros mais capazes. Há tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas que se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração,

fornecer pistas, ou der assistência durante o processo. No caso da construção da torre de cubos, por exemplo, se um adulto der instruções para a criança (“Você tem que ir pondo primeiro o cubo maior de todos, depois os menores” ou “Tem que fazer de um jeito que a torre não caia”) ou se ela observar uma criança mais velha construindo uma torre a seu lado, é possível que consiga um resultado mais avançado do que aquele que conseguiria se realizasse a tarefa sozinha.

Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky. Em primeiro lugar, porque representa, de fato, um momento do desenvolvimento: não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa. Isto é, a capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes. Uma criança de cinco anos, por exemplo, pode ser capaz de construir a torre de cubos sozinha; uma de três anos não consegue construí-la sozinha, mas pode conseguir com a assistência de alguém. Uma criança de um ano não conseguiria realizar essa tarefa, nem mesmo com ajuda. Uma criança que ainda não sabe andar sozinha só vai conseguir andar com a ajuda de um adulto que a segure pelas mãos a partir de um determinado nível de desenvolvimento. Aos três meses de idade, por exemplo, ela não é capaz de andar nem com ajuda. A idéia de nível de desenvolvimento potencial capta, assim, um momento do desenvolvimento que caracteriza não as etapas já alcançadas, já consolidadas, mas etapas posteriores, nas quais a interferência de outras pessoas afeta, significativamente, o resultado da ação individual.

Em segundo lugar, essa idéia é fundamental na teoria de Vygotsky porque ele atribui importância extrema à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual.

É a partir da postulação da existência desses dois níveis de desenvolvimento - real e potencial - que Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é

capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado; o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo. Interferindo constantemente na zona de desenvolvimento proximal das crianças, os adultos e as crianças mais experientes contribuem para movimentar os processos de desenvolvimento dos membros imaturos da cultura.

O Papel da Intervenção Pedagógica

A concepção de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado, e particularmente sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora. Processos já consolidados, por um lado, não necessitam da ação externa para serem desencadeados; processos ainda nem iniciados, por outro lado, não se beneficiam dessa ação externa. Para uma criança que já sabe amarrar sapatos, por exemplo, o ensino dessa habilidade seria completamente sem efeito; para um bebê, por outro lado, a ação de um adulto que tenta ensiná-lo a amarrar sapatos é também sem efeito, pelo fato de que essa habilidade está muito distante do horizonte de desenvolvimento de suas funções psicológicas. Só se beneficiaria do auxílio “ na tarefa de amarrar sapatos, a criança que ainda não aprendeu bem a fazê-lo, mas já desencadeou o processo de desenvolvimento dessa habilidade.

A implicação dessa concepção de Vygotsky para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas.

Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento.

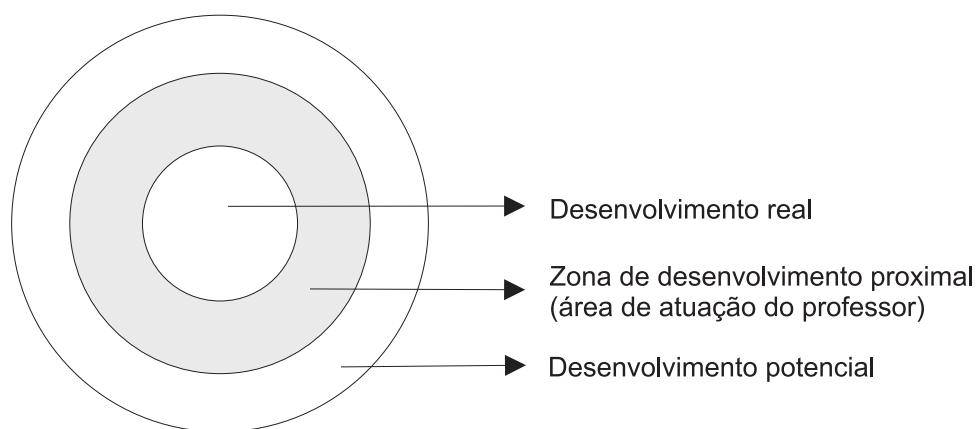
O processo de ensino-aprendizado na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido nesse processo estará balizado também pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento

potencial. Será muito diferente ensinar, por exemplo, a distinção entre aves e mamíferos para crianças que vivem na zona rural, em contato direto e constante com animais, e para crianças que vivem em cidades e conhecem animais por vias muito mais indiretas. Mas nos dois casos a escola tem o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão do mundo a partir de seu desenvolvimento já consolidado e tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas.

Como na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola - demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções - são fundamentais na promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas - que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças - é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo.

PENSANDO SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM²

A leitura socioconstrutivista sobre o desenvolvimento humano propõe que todo indivíduo apresenta, em cada momento de sua história de desenvolvimento, um desenvolvimento real (representado pelo conhecimento por ele já construído e pelas operações que pode desempenhar com autonomia, sem ajuda), um desenvolvimento proximal (representado pelas operações que somente consegue desempenhar com ajuda) e um desenvolvimento potencial (representado pelas operações que ainda não consegue desempenhar, mesmo com a apresentação de diferentes níveis de ajuda).



“A posição que Vygotsky assume sobre a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está declarada em seu conceito de zona de desenvolvimento proximal, através do qual nos oferece com magistral clareza, o que temos chamado “desenho da aula”, uma vez que nos aponta os limites e possibilidades nos quais devemos apoiar nossa tarefa de articulação e de mediação. Com isso, permite que nós, professores, apreendamos também o que não é aula, ou seja não estaremos cumprindo nosso papel com relação ao aluno, nem se estivermos trabalhando no interior da primeira esfera (por exemplo, quando utilizarmos a aula para fazê-lo retomar ao concreto palpável, em realidades que não lhe são conhecidas), nem sequer se o fizermos no exterior da segunda esfera (por exemplo, quando propusermos que apliquem teses gerais a casos específicos, em situações nas quais a construção de conceitos ainda não está garantida).

² Laranjeiras, M.I (1995). Da Arte de Aprender do Ofício de Ensinar - Relato, em reflexão, de uma trajetória. Bauru: EDUSC, pp. 89-90.

Contudo, a aula estará bem posta quando a alocares entre ambas, ou seja, se não estivermos a subestimar, nem superestimar a capacidade real do sujeito. Temos, então, que nos subsidiar de uma proposta de desenvolvimento cognitivo para, assim, termos um referencial claro para atuar, no que se refere à prática docente, no espaço compreendido pela zona de desenvolvimento proximal. Precisamos poder hipotetizar sobre o que o sujeito já pode fazer sozinho, o que pode fazer com nossa ajuda e o que não pode fazer ainda, sequer com a nossa ajuda” (Laranjeira, 1995, pp. 76-77).

Cabe ao professor, assim, planejar e reajustar suas ações pedagógicas em função de parâmetros estabelecidos pelo ponto de partida do aluno e pelas peculiaridades que apresenta em seu processo de apreensão e construção do conhecimento.

6. A DIVERSIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL



TEMPO PREVISTO

04 horas



FINALIDADE DESTE ENCONTRO

Favorecer condições para que cada professor reflita sobre a diversidade que constitui o alunado.



MATERIAL

Texto

Aranha, M.S.F. (2002). Refletindo sobre a diversidade que constitui nosso alunado. Bauru: UNESP-Bauru.

SEQÜÊNCIA DE ATIVIDADES



1. Estudo dirigido (45 min.)

O formador deverá solicitar aos participantes que se dividam em grupos de até quatro pessoas, para leitura e discussão sobre o texto abaixo.

Como roteiro para a discussão e a produção de sínteses sobre as discussões, sugere-se que sejam abordadas, pelos grupos, as seguintes questões:

- A que se está referindo quando se fala em diversidade?
- No que a diversidade afeta a prática pedagógica do professor?

2. Plenária (45 min.)

A síntese do conteúdo discutido pelo grupo sobre as duas primeiras questões deverá ser apresentada em plenária, com mediação do formador.

3. Intervalo (15 min.)

4. Estudo dirigido (50 min.)

Sugere-se que nesta etapa, o coordenador solicite que os participantes se dividam em grupo de até cinco pessoas. Cada grupo deverá:

- a. escolher um caso, da realidade de algum dos membros, e descrevê-lo, nas variáveis que o caracterizam: caracterização pessoal do aluno, caracterização sociocultural, especificidades do aluno, caracterização de seu processo de aprendizagem, necessidades educacionais especiais que possa ter, dificuldades que o professor tem enfrentado no processo de ensinar, providências já adotadas.
- b. o grupo deverá discutir sobre o caso, procurando ressaltar as peculiaridades desse aluno, e buscando vias alternativas de solucionar o(s) problema(s) do processo de ensino e aprendizagem.
- c. o grupo deverá produzir uma representação teatral do caso escolhido, bem como da análise feita sobre ele e das alternativas pensadas pelo grupo.

5. Plenária (45 min.)

As representações dos grupos deverão ser apresentadas, em plenária.

6. Fechamento (40 min.)

O formador deverá auxiliar os participantes, em sua discussão geral, introduzindo questões que ampliem o foco de análise dos professores, provocando o estabelecimento de relações lógicas entre as noções aqui tratadas sobre o processo de desenvolvimento e de aprendizagem, focalizando a diversidade que constitui o alunado de uma sala de aula e a forma de procurar responder, pedagogicamente, às peculiaridades de cada aluno.

REFLETINDO SOBRE A DIVERSIDADE QUE CONSTITUI NOSSO ALUNADO

Quando assumimos uma classe, aparentemente ela se constitui de um grupo de alunos que, embora apresente diferenças na aparência e no comportamento, mesclam-se em um grande grupo, ao qual nos referimos como “meus alunos”.

Sem que o percebamos, o grande grupo vai gradativamente constituindo, em nosso pensar, uma unidade. Cabe-nos fazer com que este grupo aprenda um conjunto de informações constantes de nosso programa de ensino.

Há que se atentar, entretanto, para o fato de embora a eles nos referimos como uma unidade (“minha classe”, “minha turma”), na realidade esse grupo não é uma unidade, já que existe um sem número de variáveis ali presentes, que faz de cada aluno uma pessoa singular. Cada um tem, certamente, uma história

de vida peculiar, com características culturais diferenciadas, com realidades de vida familiar, social, econômica bastante diferenciadas, com características funcionais de aprendizagem também diversificada, além de diferirem em um sem número de variáveis (qualidade de vida, etnia, religião, saúde, repertório de convivência grupal, habilidade de gerenciamento de relações interpessoais, instrumentalização para a convivência com pares e autoridades, etc..) que faz de cada aluno um sujeito de aprendizagem único, que necessita ser profundamente conhecido e reconhecido, se quisermos ser bem sucedidos em nosso processo de ensino.

Há também que se lembrar que, geralmente, o programa de ensino com o qual iniciamos nosso ano de trabalho é elaborado antes sequer de termos sido apresentados a esses alunos, o que desvela a pressuposição de que é possível ensinar a todos, como se todos fossem um só.

Ignorar a individualidade e argumentar que o grande número de alunos em cada sala de aula não permite a atenção individualizada a cada aluno, tem sido uma das principais causas do fracasso escolar, quando olhado do lado da ação do professor.

Nossa experiência docente nos tem mostrado que se encontram na mesma sala de aula alunos que vivem na miséria, alunos que enfrentam violência familiar, alunos que cheiram cola, alunos que cresceram brincando com computador, alunos de classe média, alunos de classe alta, alunos de populações distantes, os nômades, alunos que trabalham para sustentar família, alunos que são moradores de rua, alunos que pertencem a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, enfim, individualidades totalmente diferenciadas umas das outras, que constituem uma ampla dimensão de características.

Cada uma dessas individualidades, por sua vez, tem uma história e um padrão diferenciado de relação com a realidade e com o processo de aprendizagem. Todos têm um conhecimento da realidade, que foi construído em sua história de vida e que não pode ser ignorado no processo do ensinar.

Há os que aprendem melhor através da experiência concreta. Há os que aprendem melhor através da via auditiva. Há os que aprendem melhor, se utilizarmos a via escrita. Há os que aprendem melhor, se puderem escrever sobre o assunto que está sendo abordado.

Cada um tem necessidades educacionais específicas, às quais o professor tem que responder pedagogicamente, caso queira cumprir com seu papel primordial de garantir o acesso, a todos, ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, e ao seu uso na relação com a realidade social na qual nos encontramos inseridos, e que nos cabe transformar.

Considerando essa diversidade toda, não podemos ainda nos esquecer dos alunos que apresentam uma deficiência física, mental, visual, auditiva, múltipla, comportamentos típicos e mesmo aos que apresentam altas habilidades.

Entretanto, todo e qualquer aluno pode apresentar necessidades educacionais especiais, ocasional ou permanentemente.

Ao se falar em necessidades educacionais especiais, tratamos das dificuldades específicas dos alunos, no sentido de focalizar primordialmente não o aluno em si, mas que respostas a escola pode oferecer a cada um, para promover a aprendizagem pretendida.

Tradicionalmente, e ainda em nossos dias, há uma tendência de se atribuir o fracasso escolar do aluno, exclusivamente a ele. Desse modo, a escola fica isenta da responsabilidade pela sua aprendizagem ou não aprendizagem, cabendo a profissionais diversos, a identificação de problemas a serem encaminhados e solucionados fora da escola. O fracasso da criança passa a ser explicado por diversas denominações e causas, como distúrbios, disfunções, problemas, dificuldades, carência, desnutrição, família desestruturada, dentre outras, situadas mais próximas das patologias e de causalidade social do que de situações escolares contextuais.

Não se pode negar os condicionantes orgânicos, socioculturais e psíquicos, que estão associados a vários tipos de deficiências ou a influência que esses fatores podem exercer no sucesso ou insucesso escolar do educando, mas não se pode advogar sua hegemonia como determinantes na causalidade do fracasso escolar, ou como modo de justificar uma ação escolar pouco eficaz.

Neste quadro, é necessário um novo olhar sobre a identificação de alunos com necessidades especiais, bem como sobre as necessidades especiais que alguns alunos possam apresentar. Igualmente, um novo olhar em considerar o papel da escola na produção do fracasso escolar, e no encaminhamento de alunos para atendimentos especializados, dentre outras medidas comumente adotadas na prática pedagógica. Um exemplo preocupante do desvio dessas práticas é o encaminhamento indevido e a permanência de alunos em classes especiais, como resultado da ineficiência escolar.

Outro aspecto a ser considerado é o papel desempenhado pelo professor na sala de aula. Não se pode substituir a sua competência pela ação de apoio exercida pelo professor especializado, ou pelo trabalho de equipes interdisciplinares, quando se trata da educação dos alunos. Reconhecer a possibilidade de recorrer, eventualmente, e quando necessário, ao apoio de professores especializados e de outros profissionais (psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, etc..) não significa abdicar e transferir para eles a responsabilidade do professor regente, de buscar ações educativas alternativas, calcadas em um processo de avaliação ampla e compreensiva, como condutor da ação docente.

Bibliografia

- BAUTISTA, R. (org.). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: DINALIVROS, 1997.
- BLANCO, R. & D UK, C.A. *A integração dos alunos com necessidades especiais na região da América Latina e Caribe*. In: MANTOAN, M. T. *A integração de pessoas com deficiência -contribuições para uma reflexão*. São Paulo: Memnon, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, 1997. Livro 1.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA AÇÃO SOCIAL. *Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: MAS/CORDE, 1994.
- CARVALHO, E.N.S. de & MONTE, F.R.F.do. *A educação inclusiva de portadores de deficiências em escolas públicas do Distrito Federal. Temas em Educação Especial III*. São Paulo: Universidade de São Carlos, 1995.
- CARVALHO, E.N.S. de. *Escola integradora: uma alternativa para a integração escolar do aluno portador de necessidades educativas especiais*. In: SORIANO, E.M.L. de A. *Tendências e desafios da educação especial*. Brasília: MEC, 1994.
- COLL, C.; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação -necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- COLL, C. *Psicologia e currículo -uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 1996.
- DANTAS, H. & MACIEL, D.A. *Desenvolvimento psicomotor e prelúdios da inteligência -concepção Walloniana*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9 (1): 23-38, 1993.
- FORTUNA, T .R. *O pensamento educacional brasileiro e o fracasso escolar: o que dizem os artigos dos Cadernos de Pesquisa*. Porto Alegre: UFRS, 1990. Dissertação de Mestrado.
- GOFFREDO, V.L.F .S. *Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro*. *Revista Integração*, Brasília, 10 (4):17- 22, 1992.
- GUIJARRO, R.B. (org.). *Alumnos com necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Espanha: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

- JIMÉNEZ, R.B. (org.). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: DINALIVRO, 1997.
- LUCKASON, R.A. *Mental retardation: definition, classification and systems of support*. Washington -USA: American Association on Mental Retardation, 1992. MANTOAN, M. T.E. (org.) *A integração de pessoas com deficiência - contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997.
- MANJÓN, D.G.; GIL, J .R. & GARRIDO, A.A. *Adaptaciones curriculares -guía para su elaboración*. Granada-Espanha: Aljibe, 1995. Colección: *Educación para la diversidad*.
- MAZZOTTA, M.J.S. *O portador de deficiência e o direito à educação*. Insight. Psicoterapia, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 25-7, 1993. *Atitude da escola frente à integração do portador de deficiência*. Insight. Psicoterapia, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 25-7, 1994.
- _____. *Educação especial no Brasil - história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Adaptaciones curriculares*. Madrid -Espanha: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992. *Educación Primaria*.
- NUNES, L. & FERREIRA, J. *Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado*. In: SORIANO, E. M. L. de A. *Tendências e desafios da educação especial*. Brasília: MEC, 1994.
- PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- RAMSEY, J. *Waisman early childhood program -a model for inclusion - teachers make the difference*. Intraactions, USA, mar. 1997.
- SASSAKI, R.K. *Inclusão - Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SCOZ, B.J.L.; RUBINSTEIN, E.; ROSSA, E. M. M. & BARONE, L. M.C. *Psicopedagogia - o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- WERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.