



*FACULDADE CALAFIORI*  
*UNIÃO DE ESCOLAS SUPERIORES PARAÍSO*

**GESTOR ESCOLAR E A INCLUSÃO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**AUTORA: FRANCISCA HELENA EUSTÁQUIO**

**ORIENTADORA: PROFESSORA MESTRA FABÍOLA DANTAS  
ANDRÉZ NOBRE ARANTES DE CARVALHO**

**São Sebastião do Paraíso – MG**

**2010**

# **GESTOR ESCOLAR E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**AUTORA: FRANCISCA HELENA EUSTÁQUIO**

Monografia apresentada à UNIESP – União e Escolas Superiores Paraíso, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Pós-graduação em Gestão Escolar, sob a orientação da Professora Mestra Fabíola Dantas Andréz Nobre Arantes de Carvalho.

São Sebastião do Paraíso – MG

2010

# FRANCISCA HELENA EUSTÁQUIO

Trabalho apresentado a UNIESP,  
União das Escolas Superiores para  
obtenção do título de pós - graduação  
em Gestão Escolar.

## GESTOR ESCOLAR E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AVALIAÇÃO: (     ) \_\_\_\_\_

Fabíola Dantas A. Nobre A. de Carvalho

---

Professor Orientador

---

Professor Avaliador da Banca

---

Professor Avaliador da Banca

SÃO SEBASTIÃO DO PARAISO ..... de ..... de 2010.

*Inclusão é união  
União é amor  
Amor é Deus.  
Inclusão na Educação Infantil  
É união de anjos na Terra.*

*Francisca*

## **DEDICATÓRIA**

A minha muito amada avó materna, Raimunda Olívia de Andrade. Hoje na Pátria Espiritual.

## **AGRADECIMENTO**

A meus filhos Adrielli Marie Eustáquio Messias e Athos Henrique Benedito Eustáquio Messias, pela compreensão de minha ausência em tantos momentos marcantes de suas vidas.

A Maria Salete de Andrade pela dedicação e apoio principalmente na realização dos trabalhos deste curso.

Ao casal Dr. Márcio Calafiori Resende e Esposa Giseli Roberta da Silva Calafiori Resende pela preciosa colaboração durante esta jornada.

A Deus por agir de maneira tão grandiosa em minha vida e por ter colocado em meu caminho todas estas pessoas.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS</b> .....	<b>9</b>
<b>LISTA DE QUADROS E TABELAS</b> .....	<b>10</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>11</b>
<b>ABSTRACTY</b> .....	<b>12</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>15</b>
1.1 GESTÃO ESCOLAR .....	15
1.2 EDUCAÇÃO INFANTIL .....	17
1.3 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL .....	19
1.4 A ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL .....	21
<b>CAPÍTULO II AS NECESSIDADES ESPECIAIS E A SEGREGAÇÃO</b> .....	<b>25</b>
2.1 AS NECESSIDADES ESPECIAIS .....	25
2.2 OS INDICADORES POPULACIONAIS .....	28
2.3 A DEFICIÊNCIA MENTAL .....	30
2.4 A DEFICIÊNCIA FÍSICA .....	32
<b>2.4.1 Classificação por tipo clínico</b> .....	<b>33</b>
2.5 A DEFICIÊNCIA SENSITIVA .....	34
<b>2.5.1 Surdez</b> .....	<b>34</b>
<b>2.5.2 Deficiência visual</b> .....	<b>35</b>
2.6 DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS .....	37
2.7 TRANSTORNO DO DÉFICIT DE APRENDIZAGEM E HIPERATIVIDADE .....	37
2.8 ALTAS HABILIDADES .....	38
<b>CAPÍTULO III EDUCAÇÃO INCLUSIVA E GESTÃO ESCOLAR</b> .....	<b>40</b>
3.1 A INCLUSÃO .....	40
3.2 INCLUSÃO E AMBIENTE ESCOLAR .....	41
3.3 AS NECESSIDADES ESPECIAIS E A INCLUSÃO .....	43
<b>3.3.1 A inclusão e os deficientes físicos</b> .....	<b>43</b>
<b>3.3.2 A inclusão e os deficientes mentais</b> .....	<b>44</b>
<b>3.3.3 A inclusão e os deficientes auditivos</b> .....	<b>45</b>
<b>3.3.4 A inclusão e os deficientes visuais</b> .....	<b>46</b>

3.3.5 Transtorno do Déficit de Aprendizagem e Hiperatividade ..	47
3.3.6 A inclusão e as altas habilidades .....	48
3.4 O GESTOR E A INCLUSÃO ESCOLAR .....	49
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>52</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>54</b>



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

DF – Deficiência Física

DM – Deficiência Mental

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

OMS – Organização Mundial da Saúde

PPP – Projeto Político Pedagógico

QI – Quociente de Inteligência

TDAH – Transtorno do Déficit de Aprendizagem e Hiperatividade

UNICEF – Fundos das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 – Evolução da taxa de matrícula por região brasileira .....	22
Tabela 2 – Estrutura administrativa, atendimento por região .....	23
Tabela 3 – Percentual de ocorrência de deficiência na população brasileira .....	27
Tabela 4 – Tipo de deficiência ou restrição .....	28
Tabela 5 – Distribuição dos alunos com deficiência por área .....	29
Quadro 1 – Prováveis causas de deficiências .....	28

## RESUMO

A educação infantil é um direito de todas as crianças sendo um dever do poder público oferecer o acesso a ele de forma universal. Uma escola constitui uma micro sociedade onde todos os seguimentos sociais encontram-se representados. Deixar fora da escola os portadores de necessidades educacionais especiais sob o pretexto de serem incapazes, significa assumir a incompetência de toda uma sociedade que não sabe interagir com as diferenças. A porta de entrada para a inclusão social é a escola. Perante ela todos são iguais com uma mesma vontade de aprender, de conhecer e de identificar-se com o mundo. Mas a escola tem sido, através do tempo uma instituição rígida, direcionada a uma filosofia capitalista que massifica e esmaga os seres humanos, obrigando-os a demonstrarem conhecimentos científicos à altura da competitividade do mercado de trabalho e isto exclui aqueles que têm algum tipo de limitação, seja ela física, mental ou sensorial. Para que este quadro seja revertido e a inclusão se efetive realmente, será necessário quebrar a rigidez do sistema educacional adaptando a escola ao público que a procura com o acolhimento necessário ao desenvolvimento das potencialidades individuais, significando respeitar e interagir com as diferenças. Esta escola não se concretizará por meio de decretos e resoluções mas com atitudes e ações. No contexto da escola inclusiva, que tem em uma extremidade o Estado e na outra o professor, o papel de mediador, orquestrando as ações em prol da inclusão dos deficientes físicos, mentais e sensoriais, cabe ao gestor escolar. É ele que detecta as necessidades de adaptações, de acessórias pedagógicas, das parcerias, da gestão de recursos e da coordenação do trabalho conjunto com as famílias. Este trabalho de pesquisa bibliográfica trata do assunto gestão escolar e a inclusão na escola infantil o que se configura em um vasto campo para dissertação. Ao longo da pesquisa foram abordados os aspectos da educação infantil, da gestão em educação infantil, das necessidades especiais e suas prováveis causas para esclarecimento geral e a formas de inclusão diferenciadas para cada tipo de necessidade. Não se conseguiu com isso fechar questão mas sim incrementar um debate que se iniciou há alguns anos e que se encontra longe de se esgotar.

**Palavras- chave:** educação infantil; gestão escolar; inclusão, deficiências.

## ABSTRACTY

The early childhood education is a right of all children being a public authority's duty to provide access to it so universal. A school is a micro society where all social segments are represented. Leave out of school the bearers of special educational needs under the pretext of being insufficient, means take the incompetence of a society that doesn't know interact with differences. The gateway to social inclusion is school. Before it all are equal with a desire to learn, to know and identify themselves with the world. But the school has been, through time an institution rigid, directed to a capitalist massifica philosophy and crushes humans, forcing them to demonstrate scientific knowledge to the height of the competitiveness of the labour market and this excludes those who have some kind of limitation, be it physical, mental or sensory impairment. So that this framework be reverted and inclusion if efetive really, you need to break the rigidity of adapting the school educational system to the public that demand with host needed for the development of individual potential, meaning respect and interact with the differences. This school does not materialize through decrees and resolutions but with attitudes and actions. In the context of an inclusive school, which has at one end state and in another the teacher, the role of mediator, orchestrating actions to promote inclusion of disabled people, mental and sensory requires the school manager. Is it that detects the needs adaptations of ancillary pedagogical, partnerships, resource management and coordination of joint work with families. This bibliographic research work deals with the subject school management and inclusion at school children which configures itself in a vast field for dissertation. Along the search were addressed aspects of early childhood education, management in early childhood education, special needs and their probable causes for general clarification and differentiated forms of inclusion for every type of need. Not succeeded with this close question but incrementing a debate that began some years ago and that is far from being exhausted.

**Keywords:** early childhood education; school management; inclusion, deficiencies.

## INTRODUÇÃO

Durante muitos anos a Gestão Escolar teve características científicas. Segundo Xavier e Rego (2001), isso ocorria em razão de ser a administração escolar considerada em nível de similaridade com a administração de empresas em geral. Os gestores escolares utilizavam-se de métodos administrativos dentro dos princípios tecnicistas Taylorista ou Fayolista esforçando-se para que a escola/empresa apresentasse produtividade. Neste contexto, muitos dos profissionais envolvidos com a educação limitavam-se a desenvolver trabalhos de forma rotineira e mecânica, apenas cumprindo tarefas.

A partir da década de 1980 inicia-se um movimento de democratização da gestão escolar que derruba em parte o sistema corporativista da escola. Iniciam-se debates a respeito da função da escola, da figura do diretor, do verdadeiro papel dos professores e a necessidade de interação escola/família e escola/sociedade principalmente com referência à educação infantil. Por esta época, segundo Irgang; Lima (2009), várias áreas importantes do pensamento como a filosofia, a sociologia, a psicologia, entre outras, mudavam a forma de olhar para a infância e a escola infantil não poderia furtar-se à oportunidade de redirecionar seus paradigmas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) determina que a educação é um dever a ser compartilhado pelas famílias e pelo Estado, tendo por princípios os ideais de liberdade e solidariedade humana. Subentende-se então que a função da escola, especialmente aquela que se dedica à educação infantil, ocupar-se com a formação além da informação de seu educando.

Dentro de um novo contexto, a gestão escolar perde um pouco da postura ditatorial tradicionalista e passa a dividir responsabilidades, a delegar competências, criando parcerias dentro da escola. Os pais passam a ser convidados a participar das atividades escolares, dentre elas as decisões colegiadas, as mais importantes a serem tomadas pelos gestores escolares. Mas uma grande batalha ainda não foi vencida, a inclusão dos portadores de necessidades especiais nas escolas regulares

de educação infantil. Este talvez seja um dos maiores desafios para os gestores e colegiados escolares.

O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo específico promover uma reflexão a respeito da figura do Gestor Escolar e sua relação com a inclusão na educação infantil. Para isso foram feitos levantamentos em publicações referentes ao tema que oferecesse bom embasamento para a reflexão almejada. O material bibliográfico a respeito do assunto é grande porém, optou-se por aqueles que ofereciam fácil entendimento através de linguagem simples. Também foram promovidos levantamentos em bibliotecas virtuais tendo sido encontrado material de qualidade que constam das referências bibliográficas constantes ao final da pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica básica com abordagem qualitativa, objetivando a exploração do tema proposto, sem pretensões de fechar questão sobre o assunto e sim, contribuir de alguma forma para o debate sobre tema de tanta importância. Justifica-se a escolha do tema a relevância da inclusão frente a gestão escolar.

Optou-se por apresentar a pesquisa organizada em capítulos, sendo três no total, nos quais a proposta é refletir sobre a abordagem do gestor escolar na promoção da educação inclusiva.

No decorrer do primeiro capítulo abordou-se o tema gestão escolar tal como ele se apresenta, suas responsabilidades, atribuições e dificuldades naturais do exercício da função do gestor. No segundo capítulo, apresenta-se de forma resumida uma descrição das deficiências e suas necessidades e solicitações. No terceiro capítulo estão sintetizados e reunidos os temas deficiências, gestão escolar e educação inclusiva de forma a apresentar uma idéia panorâmica sobre este assunto polêmico, controverso que propõe um desafio para as escolas de hoje.

## **CAPÍTULO I**

### **GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INFANTIL**

Para entender as formas como a infância vem se construindo nos últimos anos é necessário mudar alguns paradigmas internos quanto à forma como se definia a infância. Nos dias atuais, afirmam Irgang e Lima (2008), já não é como antes, quando se educava para a submissão e a exclusão. Educar nos dias atuais significa treinar exercícios de cidadania dentro do contexto familiar, em pequenos núcleos e na escola. Treinando hábitos saudáveis e éticos. Já se pode reconhecer numa criança, um adulto em desenvolvimento, vivendo uma das mais importantes etapas para a formação da consciência de cidadania.

Dentro deste contexto, Irgang e Lima (2008) descrevem que o compromisso da escola é possibilitar vivências lúdicas e didático/pedagógicas que auxiliem as crianças a construir uma infância em que seja possível a conciliação de seus interesses e necessidades individuais dentro de um contexto coletivo.

E é este contexto que esta pesquisa se propõe descrever ao longo deste primeiro capítulo. Retratar a gestão escolar, conceituar a educação infantil, decifrar a missão da escola de educação infantil e da competência da escola pública sem tocar no ponto nevrálgico da inclusão dos portadores de necessidades educativas especiais.

#### **1.1 GESTÃO ESCOLAR**

Para Ferreira (2001, p. 347), gestão é o “ato ou efeito de gerir; gerência.” E, Xavier e Rego (2001) informam que, do ponto de vista da etimologia, a palavra gestão é originária do latim *gentio*, que por sua vez deriva-se de *genere* que significa trazer em si, produzir. Segundo os autores, gestão significa administrar um bem alheio mas, ao mesmo tempo é algo que está contido em si mesmo, uma característica que é própria da forma de exercício do poder de gestão, é a capacidade de participar, de compartilhar a capacidade de gerenciar, uma forma democrática de exercer a gerência.

Para Caminha (2009) uma das maiores tarefas dentro da área de gestão escolar é transformar a escola em um veículo de educação para o exercício da cidadania. Para isso é necessário que ela se assuma como uma instituição de formação e de educação pelo desenvolvimento de valores e regras que defendam e promovam a cidadania e a individualidade de todos os componentes da comunidade escolar.

Segundo Caminha (2009), reconhecer que a escola é uma instituição perfeitamente integrada ao meio do qual é fator de socialização é indispensável. Porém, há que se reconhecer que ela é um agente de educação e de formação de pessoas com o objetivo de proporcionar o empoderamento no sentido de transformarem o meio e o ambiente em que vivem, tornando-os consciente de que são os construtores do próprio futuro e da própria dignidade.

Atualmente os gestores escolares enfrentam novos e grandes desafios oriundos da nova forma de administração escolar. A gestão escolar segundo Xavier e Rego (2001), é uma área do conhecimento humano complexa e desafiadora que exige a capacidade de tomar decisões, ter domínio de espaço e tempo, habilidades para conduzir pessoas, competência para avaliar desempenho, traçar metas, desenvolver estratégias para atingi-las, enfim exige competência, capacidade e dinamismo e, sobretudo exige um saber muito especial, liderança.

O gestor que pretende educar para a cidadania, afirma Caminha (2009) deve saber que enfrentará um desafio de quebrar as estruturas rígidas do tradicionalismo para estimular nas novas gerações os saberes e as práticas de uma cidadania ativa e solidária. Para Caminha (2009), a educação para a cidadania só é possível mediante o desenvolvimento da vivência dos valores reconhecidos como universais, a justiça, a verdade, a coragem, a solidariedade e a ética, entre outros. Estes valores, para serem verdadeiramente apreendidos pelos educandos, devem permear todo o ambiente escolar, transparecendo nas relações entre os funcionários, os professores, orientadores e principalmente na relação de autoridade do diretor para com todos os seguimentos da comunidade escolar.

A função e a figura do diretor dentro da escola democrática, continua sendo o de maior importância na escola, afirma Xavier e Rego (2001). Segundo eles, compete aos gestores a missão de identificar e direcionar as diferentes habilidades para o cumprimento das metas educacionais e trabalhar a consciência da



importância das contribuições individuais para a qualidade da educação. Neste contexto, cabe-lhe desenvolver competências, buscar parcerias, projetar para longo prazo, trabalhar com as diferenças, mediar conflitos buscando soluções alternativas, nunca perdendo de vista a verdadeira missão da escola: educar.

Dessa forma, afirmam Xavier e Rego (2001), com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar formam-se os colegiados, ou conselhos escolares que constituem as peças fundamentais desse conjunto de engrenagens. Os colegiados, ou conselhos escolares, formam um espaço de construção coletiva com múltiplas funções. Ora funcionam como palco para debates diversificados e conflitantes, em outros momentos procederá a denúncias, ou as receberá dando-lhes seu respaldo, poderão ainda, em outros momentos elaborar projetos que determinem as diretrizes da escola e em outros momentos, avaliará o desempenho de todo o seu corpo de trabalho e a concretização dos projetos traçados.

Para Mantoan (1998), o grande desafio dos gestores escolares constitui-se em derrubar preconceitos, antigos valores, paradigmas conservadores, velhas verdades que bloqueiam a instalação de uma educação inovadora dentro dos princípios de igualdade e inclusão que transforme a escola em um ambiente para todos. A escola atual deve ser um espaço rico em possibilidades de transformação dentro das dimensões pedagógicas, culturais sociais e humanitárias.

A transição de uma administração autoritária para uma gestão democrática e participativa é complexa e enfrentará vários desafios para superar os obstáculos, antes de produzir os resultados desejados. Porém, segundo Xavier e Rego (2001) o maior e mais difícil desafio a ser vencido é fazer com que a administração escolar, nas instituições de ensino alcance um grau satisfatório de autonomia, que lhes possibilite recursos e condições suficientes para permitir a implantação de novas idéias pedagógicas e administrativas surgidas a partir do coletivo. Conscientes da complexidade, e das dificuldades que as mudanças desencadeiam, pois que para se mudar de uma idéia/ação que não confere com a realidade vigente para uma outra nova idéia/ação que provoca a ruptura histórica na prática administrativa da escola só se concretiza com tempo e muita conscientização dos profissionais.

## 1.2 EDUCAÇÃO INFANTIL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) afirma ser responsabilidade do municípios oferecer a educação infantil através das creches e unidades de Pré-escolar em regime de prioridade. Os demais níveis da educação somente serão supridos pelos municípios se as etapas da educação infantil estiverem sendo cumpridas. A mesma lei, em seu artigo 29º, define a educação infantil como:

**Art. 29º.** A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB, 1996).

A infância, enquanto construção histórica, social, econômica, política e cultural, segundo Irgang e Lima (2008) modifica cada porção de tempo e espaço pelo viver de cada criança. A cultura infantil e os saberes de cada criança os transformam em construtores de sua própria história de vida. Muito se fala sobre esta fase da vida humana, cada autor que ousa descrevê-la acrescenta-lhe algum predicado ou característica. Isto cria uma série de olhares sobre a infância, há o olhar da antropologia, da psicologia, da sociologia, da pedagogia, enfim, já não se pode mais falar simplesmente infância, existe uma infinidade de infâncias permeando as mais diversificadas áreas do conhecimento.

A concepção de infância e de adolescência desenvolvidas no Ocidente desde a antiguidade, define estas etapas da vida humana como sendo idades caracterizadas por uma natureza a ser corrigida pelos adultos. Esta idéia que permeia a história da própria humanidade fortalece a crença de que é o adulto que determina o que é bom para a criança e o adolescente devido à incompletude do desenvolvimento destes. Esta cultura disseminada por toda a sociedade e dominante dentro das instituições educativas reduzem as crianças à condição de “não falantes” e os adolescentes à de incompetentes de opinarem sobre o que acham que é bom para eles. Esta visão transforma crianças e adolescentes em seres passivos, imperfeitos, passíveis de correções. Não se percebe que a incompetência e a incompletude se limita à forma física e que as crianças e adolescentes não necessitam de correção e sim, de educação (BRASIL, 2006).

O que ocorre, porém, é que se ignora que “o homem é um ser inacabado, em constante devir em busca de acabamento.” (Alves, 2006, p. 95). Partindo deste pressuposto não há razão para que a sociedade se apegue à valorização da perspectiva corretiva com relação à infância e a adolescência.

Aos poucos as perspectivas mundiais a respeito das crianças e adolescentes foram ganhando a área do direito em proporções mundiais através de organismos de defesa como a UNICEF (Fundos das Nações Unidas para a Infância), a Declaração dos Direitos da Criança e muitos outros. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) provocou uma verdadeira revolução teórico-conceitual, resgatando a imagem das crianças e adolescentes, não mais como passíveis de correção, mas, como sujeitos de direitos e de cidadania privilegiada, cuja educação constitui-se em um dever para os pais, escola, sociedade e do poder público (BRASIL, 2006).

A internalização de uma mudança não é um processo mecânico de simples transposição instrumental. Segundo Alves (2006), as mudanças são movimentos lentos de interiorização de idéias que aos poucos se manifestam através de ações direcionadas para o sentido de um novo ideal, de uma nova perspectiva de ver e viver a vida. Como ser social, o homem vive em constante intercâmbio consigo mesmo e com seus congêneres, criando o que se chama de cultura através de símbolos e significados.

Os significados são construídos no decorrer da vida de um indivíduo e constituem a sua história de vida que se junta à de outros indivíduos formando a cultura de todo um povo que, quando demonstra vontade e vigor, muda a história de uma nação. Este é o caminho que os novos conceitos sobre a infância e adolescência estão transitando e, com estes, caminha o conceito de inclusão de crianças com necessidades especiais (ALVES, 2006)

A pedagogia que Ferreira (2001, p. 522) define como sendo “Teoria e ciência da educação e do ensino”, manifesta-se a favor dos novos paradigmas ao conceber o sujeito como um produto da interação entre os sujeitos, a cultura e a sociedade, devendo ser considerado enquanto fragmento (indivíduo) e plural (parte de um grupo social) para se entendido e atendido em suas necessidades através de um sistema de ensino-aprendizagem que valorize as diferenças (BRASIL, 2006)

### 1.3 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Irgang e Lima (2008) descrevem a escola de Educação Infantil como sendo um espaço desafiador e interessante que estimule a aprendizagem da criança. É necessário que o ambiente seja organizado de forma acolhedora, propício para as interações, para que a criança possa manifestar seus sentimentos, construir vínculos com segurança e autoconfiança. Partindo das suas possibilidades, a criança inicia, de forma natural, o processo de construção de sua autonomia. Porém, para que esse ambiente seja encorajador para as diferentes situações de aprendizagem, o professor de Educação Infantil precisa planejar, organizar uma rotina que contemple o cuidar e educar como processos complementares e indissociáveis.

A prática da educação, segundo Caminha (2009) inicia-se com a auto-educação, no ato de refletir sobre hábitos, na possibilidade de escolher com liberdade e consciência a partir da reflexão sobre o que precisa ser mudado, onde colocar as limitações e respeitar as regras por vontade própria num empenho verdadeiro para a auto-conhecimento, determinando onde, quando, como e porque mudar.

A missão da escola não pode se restringir ao simples ensinar a ler e a escrever, não pode ser somente transmitir conhecimentos. É necessário ampliar estas intenções. Isto exige criatividade do professor. Ele pode trabalhar com subespaços temáticos em sala de aula, onde cada um deles proporcione uma experiência diferenciada; trabalhar com agrupamentos e reagrupamentos de alunos, motivar o desenvolvimento individual dentro do ritmo e direção de sua opção, oferecendo suporte para o processo de desenvolvimento individual oferecendo espaço acadêmico que ofereça aos alunos a oportunidade de nele circular na medida de seu interesse ou necessidade (BRASIL, 2006)

Dentro desse contexto, afirmam Irgang e Lima (2008), a rotina de uma escola de Educação Infantil deve refletir a qualidade da Gestão Escolar, da forma como ela está sendo vivenciada dentro desse cotidiano, pois esta deve ser uma gestão experienciada por decisões de forma coletiva, compartilhada, igualitária e comprometida com a autonomia dos indivíduos que compõem a comunidade escolar. Porém, é oportuno afirmar que este compartilhamento de decisões não transfere as responsabilidades do gestor para terceiros e sim, o transforma em agente ativo de suas ações e mediador entre as metas desejadas e a comunidade.

Nas escolas de Educação Infantil, alertam Irgang; Lima (2008), deve também existir, como nas demais escolas, a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) no qual estejam expostos, de forma transparente os saberes, os entendimentos, as discussões e as ações a serem desenvolvidas pela escola tendo a criança como eixo. O PPP, depois de pronto, passa a ser a identidade da escola, devendo refletir a capacidade do gestor de dialogar, de ouvir, de compartilhar as decisões. O PPP não é um documento de gaveta, precisa ser visto e revisto de forma colegiada como um reflexo da postura democrática da gestão escolar.

Para Oliveira (2009) o Projeto Político Pedagógico bem elaborado é um documento primordial para a escola e reflete a qualidade da gestão escolar, mais que isso, define a escola, resume suas normas e descreve as metas a serem alcançadas por cada segmento da escola. Segundo Oliveira (2009), um PPP deve ser vivenciado na teoria e na prática. Na teoria, significando a elaboração do documento propriamente dito, bem como os registros de todas as ações desenvolvidas no sentido de alcançar as metas traçadas. Na prática, a concretização do que está descrito e documentado. Por isso, é imprescindível que todos os funcionários da escola conheçam e compreendam o PPP para que possam direcionar suas atividades no sentido de dar sua quota de participação para a realização do mesmo.

Para a elaboração de seu Projeto Político Pedagógico a escola precisa definir sua posição sobre como entende a educação, o ensino, o desenvolvimento educacional e a aprendizagem. Este trabalho, para ser realizado de forma coletiva representa um grande desafio. Os profissionais precisam ser preparados para trabalharem lado a lado, elegendo pontos de partida, os princípios, e os pontos de chegada, ou seja, os objetivos comuns (BRASIL, 2006)

Como o trabalho coletivo nem sempre reflete o consenso entre todos os professores, o gestor tem de enfrentar as contradições internas e externas do processo educacional para dar-lhe as dimensões, o aprofundamento necessário para a superação de conflitos. Porém não se deve abandonar em hipótese alguma os questionamentos, as discussões a respeito de como caminhar para a aprendizagem e para a cidadania ao mesmo tempo (BRASIL, 2006).

#### 1.4 A ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Segundo Becker (2008) existem diferentes tendências a respeito do nível inicial da educação infantil nas escolas. Uma delas, a que predomina nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, que defende a acolhida da criança em instituições especializadas como creches e berçários, desde muito cedo, antes mesmo de a criança completar um ano de idade. Outra tendência, predominante nos países desenvolvidos, defende o prolongamento da licença maternidade proporcionando à mulher/mãe maior tempo de convívio com o recém-nascido, como uma forma de aumentar a possibilidade de formar adultos mais felizes e equilibrados, de acordo com as perspectivas da psicanálise tradicional.

Para Becker (2008) a opção de deixar as crianças em instituições especializadas desde muito cedo, como ocorre no Brasil, principalmente nos grandes centros, é uma consequência da emancipação da mulher que, nos últimos vinte anos vem conquistando espaço no mercado de trabalho e assumindo cada vez mais a responsabilidade de provedora da família.

No caso brasileiro, prevalece a primeira tendência em relação às creches, em virtude de haver um número cada vez maior de mulheres, de todos os estratos sociais, procurando instituições (oficiais ou não) que recebam seus filhos, por razões diversas, destacando-se, principalmente, suas ocupações profissionais. Ao mesmo tempo, é importante ver a relação criança-ambiente como responsável pela integração da criança, além de se perceber a instituição de acolhimento infantil como um elemento integrador que deve trabalhar todas as relações, podendo desempenhar um papel positivo no desenvolvimento infantil (BECKER, 2008)

A instituição de Educação Infantil necessita estar pronta para atender às solicitações naturais da infância, através de professores especializados, prontos para desenvolverem tarefas pedagógicas que tenha significado ante a criança, que lhe propicie continuar sendo agente da própria construção. É necessário que a criança seja considerada em toda a sua capacidade de expressão de forma que todos os seus gestos, choros, brigas, voz, símbolos e tudo o mais que se constitua uma forma de comunicação sejam entendida e consideradas. Este desafio deve ser enfrentado com muita criatividade pelos professores, principalmente os da rede pública, para que a Educação Infantil atinja o seu objetivo principal que é de formar cidadãos conscientes de suas diferenças dentro da igualdade de direitos que permeia todos os seres humanos (IRGANG e LIMA, 2008).

Os benefícios que a Educação Infantil proporciona, segundo Becker (2008), são consideráveis. Podem reduzir a mortalidade, maior desenvolvimento cognitivo, maior tempo de permanência na escola, adquire melhor vocabulário, hábitos saudáveis e têm maior chance de concluir o Ensino Médio. Mesmo assim há críticas que se levantam com base no argumento de que a convivência familiar é muito mais importante na infância.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) atribui aos municípios a responsabilidade de oferecer atendimento prioritário às crianças de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escolas. A partir daí iniciou-se uma série de construções de novas unidades e conservação das já existentes, para criar uma infra-estrutura que oferecesse cumprimento à lei com vistas na quantidade sem abrir mão da qualidade. Apesar disso, segundo Becker (2008) ainda existem muitos problemas quanto ao atendimento e às instalações, necessitando assim de maior atenção ao setor por parte das autoridades responsáveis.

A demanda por creches e pré-escolas é grande e crescente. O acesso é facilitado àquelas famílias que têm melhor poder aquisitivo e procura atendimento em redes particulares, pois, a oferta de vagas na rede pública ainda é muito pequena, apesar de ter sido ampliada nos últimos anos (BECKER, 2008).

Após a LDB ocorreu uma fase de transição onde união, estados e municípios disputavam/distribuíam entre si as responsabilidades e os fundos destinados à educação. Segundo Becker, nesta fase, a Educação Infantil não era considerada em pé de igualdade com as demais fases da educação. Somente após 2006, quando a Lei 11 274/2006 criou o ensino fundamental de nove anos. O atendimento à Educação Infantil teve crescimento considerável nos últimos anos como expõe a tabela 1.

**Tabela 1:** Evolução da taxa de matrícula por região brasileira

<b>EDUCAÇÃO INFANTIL 0 A 5 ANOS</b>		<b>TAXA BRUTA DE MATRÍCULA (%)</b>		
<b>REGIÃO</b>	<b>MATRÍCULAS 2007 (Nº)</b>	<b>1991</b>	<b>2000</b>	<b>2007</b>
NORTE	551 924	9,35 %	15,39 %	39,32 %
NORDESTE	2 033 720	14,3 %	21,81 %	42,36%
SUDESTE	2 748 678	16,25%	26,99 %	38,45%

SUL	798 360	13,32 %	22,95 %	37,69 %
CENTRO-OESTE	385 771	10,76 %	16,53 %	32,46 %
BRASIL	6 508 453	14,23 %	23,03 %	38,06 %

**Fonte:** Becker (2008).

Observa-se, pela análise da tabela que houve uma expansão da rede pública, aumentando a oferta de vagas. No entanto, para que se tenha uma real noção, teria de se levar em conta fatores demográficos como a redução da fecundidade que diminui consideravelmente a população de 0 a 5 anos de idade (BECKER, 2008).

A questão da municipalização configura-se como uma questão bastante polêmica, pois os municípios alegam dificuldades múltiplas para assumirem toda a carga da Educação Infantil. Para Xavier e Rego (2001), o ideal seria que se implantasse um regime de colaboração entre as diversas esferas do poder público para que se plenificasse a oferta de vagas a toda a população de 0 a 5 anos. No ano 2000, o atendimento configurava-se como na tabela 2.

**Tabela 2:** Estrutura administrativa em números de atendimento por região - 2007

REG.	CRECHE				PRÉ-ESCOLAR			
	MATRÍC	FED.	EST.	MUN.	TOTAL	FED	EST.	MUN.
NORTE	0	857	56 732	57589	213	18 176	395414	413 803
NORDESTE	201	3 616	303713	307530	244	28 315	1253567	1282126
SUDESTE	428	1 196	402878	404502	447	20 828	1576789	1598064
SUL	235	1706	200243	202184	257	52 296	319929	372482
CENTRO-OESTE	102	1 370	72 926	74 398	0	48 690	164743	213433
BRASIL	966	8 745	1036492	1046203	1 161	168305	3710442	3879908

**Fonte:** Censo Escolar, (2007), apud Becker (2008).

Esta é a descrição do sistema de Educação Infantil tal qual se encontra, o mais recentemente possível, da forma como se idealiza a Gestão no contexto dessa modalidade de educação e a importância que a fase representada pela infância tem para o desenvolvimento humano. Todos estes paradigmas são perfeitamente adaptáveis a quem seja portador de necessidades educativas especiais e é justo que todos estes tenham a oportunidade de usufruir dessas oportunidades. A Educação Infantil deve ser uma oportunidade a todas as crianças. (BRASIL, 2006)



## **CAPÍTULO II**

### **AS NECESSIDADES ESPECIAIS E A SEGREGAÇÃO**

No mundo atual, a diversidade transformou-se em um desafio para a convivência humana em função dos ideais sociais difundidos e assimilados determinarem modelos e padrões de atitudes e ações segundo os quais se devem agir. A partir desses padrões, criam-se estereótipos uniformes massificadores e a crença da existência de um saber universalizado, oferecido como um produto acabado, pronto para ser consumido por todos de forma homogênea. Na prática, o resultado dessas crenças e padrões se cristalizam na forma de preconceitos gerando discriminação e desigualdade no tratamento para com todos aqueles que fogem aos padrões pré-estabelecidos (BRASIL, 2006).

Contrapondo-se a estes modelos discriminatórios e excludentes surgem movimentos sociais de protestos contra a discriminação dos afro-descendentes, dos indígenas, das mulheres, dos homossexuais e de pessoas com limitações físicas, considerados deficientes. Todos os elementos pertencentes a cada um destes grupos eram classificados como inferiores em relação aos grupos dominantes (BRASIL, 2006).

Os modelos que a sociedade define como deficiência, segundo Mittler (2003), relegam às instituições sociais, governamentais e administrativas a responsabilidade pela exclusão. Caso fosse este o único fator de exclusão, resolver-se-ia através de regulamentos e legislações justas que determinassem a igualdade. No entanto percebe-se que a exclusão de todos os indivíduos, inclusive crianças, portadores de limitações ou de fatores limitantes faz parte da cultura de toda uma sociedade e não se erradicará de forma fácil ou natural.

Para Oliveira, Fogli e Silva Filho (2006) a sociedade como um todo dá sinais de estar alienada a respeito dos modos capitalistas de viver e produzir. Como uma

forma de intensificação desta alienação, o condicionamento imposto pela mídia transformando cada indivíduo em consumistas potencializados. Divulgando a ideologia de que para sentir-se socialmente incluído, em condição de interagir socialmente, os indivíduos devem ter todas as condições de consumir e de desfrutar de tudo o que se encontra disponível, cria-se a idéia de exclusão daqueles que, seja por limitações físicas, psicológicas ou financeiras, não são considerados aptos para consumir toda uma gama de “benefícios” oferecidos pela atual tecnologia em matéria de bens de consumo imediato.

Em Brasil (2006) encontra-se a afirmação: “Os sujeitos são sociais, históricos, culturais e, por isso mesmo, diferentes.” Apesar da existência de tal conscientização, o movimento a favor da inclusão tomou corpo a partir dos anos 1990 e avança em passos lentos.

No âmbito da educação, são notórios os avanços quanto à inclusão étnica, de gênero, de condição social, de sexualidade. A este respeito, as resistências vêm cedendo graças aos trabalhos dos órgãos de comunicação, da psicologia, do direito, da sociologia e da política. A maior resistência, dentro do universo escolar, refere-se aos portadores de necessidades educativas especiais, ou seja, aqueles que apresentam fortes diferenças físicas, mentais e intelectuais. Pelo fato de que estas diferenças não terem sido ainda entendidas, a presença de seus portadores, no ambiente escolar regular, causa estranhamento e desconforto aos demais. É possível que este tipo de atitude possa ser atribuída à falta de conhecimento a respeito do assunto.

## 2.1 AS NECESSIDADES ESPECIAIS

As necessidades educacionais especiais ocorrem na população em geral na proporção de 10%, segundo informações da Organização Mundial da Saúde (OMS). Este número tende a crescer nos países que apresentam desigualdades sociais acentuadas. No Brasil, a incidência é maior nas regiões mais pobres, sendo na maioria dos casos, consequência da situação de deficiência do grupo familiar e atendimento médico ausente ou precário, tanto para a gestante como para a criança pequena. As impossibilidades do grupo familiar estão quase sempre associadas ao subemprego, alimentação e moradia precárias e falta de conhecimentos. Nota-se

que existe uma relação direta da pobreza com as deficiências que provocam as necessidades especiais (LIMA, 2006).

A Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) (2001), segundo Lima (2006), define deficiência como “Perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica temporária ou permanente.” Este mesmo órgão, para a incapacidade, tem a seguinte definição: “Restrição resultante de uma deficiência da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal que surge como consequência direta ou resposta do indivíduo a uma deficiência.”

As definições da CIF (2001) são claras quanto à incapacidade e deficiência. Pode-se entender que não são quaisquer deficiências que levam à incapacidade e sim, aquelas que impedem o desempenho de atividades consideradas como normais. Segundo Brasil (2006), a palavra deficiente é apenas um vocábulo que se opõe ao de eficiente, determina que o indivíduo não é capaz de realizar com eficiência algumas ações.

A CIF difere ainda a deficiência de doença ao afirmar:

As deficiências podem ser parte de uma condição de saúde, mas não indicam necessariamente a presença de uma doença, ou que um indivíduo deva ser considerado doente [...] As deficiências são mais abrangentes no seu escopo do que os distúrbios ou doenças. Por exemplo, a perda de uma perna é uma deficiência de uma estrutura do corpo, mas não é um distúrbio ou uma doença.

Para a Convenção da Guatemala (Decreto nº 3956/01, apud Lima, 2006, p. 41), deficiência é uma “Restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico ou social.” Entende-se assim que as limitações impostas pela discrepância na distribuição de rendas de um país, estado ou região pode ser considerado um fator na geração de indivíduos deficientes.

Existem três tipos de deficiência: deficiências físicas, são aquela de origem motora causadas por amputações, mau formações ou seqüelas de algum tipo de doença ou ocorrência; deficiências sensoriais, que podem ser auditivas com surdez total ou parcial, e visuais, com cegueira total ou parcial e deficiências mentais em diversos níveis e graus, de origem pré, peri ou pós-natal. Existem ainda as

deficiências múltiplas que ocorrem quando se manifesta mais que um tipo de deficiência em um mesmo indivíduo (BRASIL, 2006).

A frequência em que ocorrem as deficiências não significa um nivelamento ou homogeneidade do comportamento dos indivíduos ou dos grupos sociais aos quais pertença. Segundo Lima (2006), a ocorrência de algumas deficiências em maior ou menor escala não as diferem quanto a sua importância. Esta ocorrência apenas aponta para a vulnerabilidade humana e oportuniza a discussão a respeito da heterogeneidade dos comportamentos dos indivíduos frente a adversidade.

## 2.2 OS INDICADORES POPULACIONAIS

Conforme levantamento feito pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) através do censo 2000, os percentuais de ocorrência de deficiências encontram-se distribuídos conforme indica a tabela 3.

**Tabela 3:** Percentual de ocorrência de deficiências na população brasileira

TIPO DE DEFICIÊNCIA	PERCENTUAL DE OCORRÊNCIAS
Mental	1,7 %
Física	8,3 %
Auditiva	7,4 %
Visual	21,1 %
% Total	38,5 %

**Fonte:** Censo IBGE, 2000 apud Brasil (2006, p. 46)

Os índices descritos na tabela três, apontam como deficiência de maior ocorrência, a deficiência visual, sem especificar se é total ou parcial. Ao se considerar o percentual total de deficientes, percebe-se claramente que representa um número considerável de indivíduos que, mesmo de forma deficiente com relação aos demais indivíduos, merecem respeito pela cidadania que representam (SANTOS e PAULINO, 2006).

Lima (2006) informa que ao se relacionar a escolaridade/educação e deficiência/incapacidade, o censo de 2000 aponta que 33,7% das pessoas portadoras de incapacidade e 21,6% das portadoras de deficiência, nunca freqüentaram a escola. O censo apontou também para uma situação grave ao

verificar que 27,3% das pessoas com deficiência e 42,26% dos portadores de algum tipo de incapacidade, possuem apenas um ano de escolaridade. Portanto existem 69,59% de pessoas com deficiência ou algum tipo de incapacidade com apenas um ano de escolaridade, isso referindo-se a uma situação já instalada e irreversível, pois a pesquisa refere-se também a jovens e adultos. Estes dados apontam diretamente na direção da necessidade de se reformular o universo escolar, de se repensar a escola pública enquanto um direito de todos os cidadãos e dever do Estado.

Lima (2006) apresenta detalhamentos quanto aos tipos de deficiências, como descreve a tabela 4.

**Tabela 4:** Tipos de deficiência ou restrição

<b>TIPO DE DEFICIÊNCIA OU RESTRIÇÃO</b>	<b>PERCENTUAIS</b>
Deficiência mental	11,5 %
Tetraplegia, paraplegia ou hemiplegia	0,44 %
Falta de um membro ou parte dele	5,32 %
Alguma dificuldade de enxergar	57,16 %
Alguma dificuldade de ouvir	19,0 %
Alguma dificuldade de caminhar	22,7 %
Grande dificuldade de enxergar, ouvir ou caminhar	68,0 %
Incapacidade de ouvir	0,68 %
Incapacidade de caminhar	2,3 %
Incapacidade de enxergar	0,6 %

**Fonte:** Lima (2006, p. 42)

Lima (2006) esclarece que sob o ponto de vista da faixa etária, os dados acima, agregam um grande percentual de pessoas com idade acima de 60 anos. Este fator sobrecarrega os índices de deficiências sensoriais.

Quanto às prováveis causas para a ocorrência de deficiência ou incapacidades, estas são variadas, como descreve o quadro 1.

**Quadro 1:** Prováveis causas de deficiências

<b>CAUSAS</b>	<b>PRÉ-NATAIS</b>	<b>PERINATAIS</b>	<b>PÓS-NATAIS</b>
Genéticas e	Síndromes, má-		

congênitas	formação, outras.	-	-
Infecciosas	Rubéola, sífilis e toxoplasmose	Infecção hospitalar	Meningite, sarampo, paralisia infantil, caxumba, outros.
Mecânicas	Quedas, traumatismos, tentativas de aborto, parto prematuro e hemorragias.	Anóxia, traumas cranianos, fórceps, lesões nervosas, dificuldades respiratórias do pulmão ao nascer.	Acidentes automobilísticos, quedas, agressões físicas.
Físicas	Raio X, radioterapia	-	Fogo, soda, instrumentos cortantes
Tóxicas	Medicamentos, drogas, álcool/fumo.	Medicamentos (auto-medicação)	Medicamentos, alimentos contaminados, produtos de limpeza.
Má-alimentação	Desnutrição, anemia.	-	Desnutrição, anemias, problemas metabólicos.
Outras	Hipertensão, fator RH, diabetes, problemas cardíacos.	Prematuridade, erros metabólicos, dificuldades respiratórias, icterícia.	

**Fonte:** Brasil, (2006, p. 47)

Com referência aos alunos com deficiência ou incapacidade, matriculados em escolas de ensino regular, 60% freqüentam escolas particulares e 12%, escolas públicas. A distribuição por áreas de deficiência encontra-se descrito na tabela 5.

**Tabela 5:** Distribuição dos alunos com deficiência, por área

<b>TIPO DE DEFICIÊNCIA</b>	<b>PERCENTUAL</b>
Deficiências visuais (DV)	4,2 %
Deficiências auditivas (DA)	12,0 %
Deficiências físicas (DF)	4,7 %
Deficiências múltiplas	12,6 %
Superdotados	0,2 %
Condutas típicas	2,8 %
Outros	10,3 %

**Fonte:** Lima (2006), p. 45

## 2.3 A DEFICIÊNCIA MENTAL

A deficiência mental é caracterizada por um desempenho intelectual geral em significativo nível abaixo da média desejada para o período de desenvolvimento do indivíduo desencadeando uma ou mais limitações na área da comunicação, das habilidades sociais, no relacionamento familiar, em comunidade, provocando problemas de locomoção, saúde, segurança, desempenho intelectual, desinteresse quanto ao lazer e trabalho (BRASIL, 2006).

Lima (2006) afirma que não se pode falar sobre deficiência mental sem questionar sobre o significado da inteligência. A inteligência tem sido considerada como resultado de uma dotação genética, porém, estudos vêm demonstrando que a escolarização tem grande influência no desenvolvimento da inteligência.

Segundo Lima (2006) existem definições de inteligência baseadas em resultados de testes que determinam se o indivíduo possui um nível de inteligência normal, inferior ou superior. Trata-se de testes psicométricos validados e padronizados que determinam serem deficientes mentais aqueles que apresentarem QI igual ou inferior a 70 e limitações em duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou social. Quando os resultados dos testes atingem níveis acima de 140 pontos, são considerados portadores de altas habilidades.

Não se pode confundir deficiência mental com quadros de neuroses, psicose, autismo, distúrbios de aprendizagem ou atitudes influenciadas pelo ambiente cultural, influências religiosas, etc. Nada porém impede de ocorrer uma associação entre deficiência mental e vários tipos de neuroses ou psicoses ou ainda com o autismo (BRASIL, 2006).

Para Ballone (2003), costuma-se a pensar na Deficiência Mental como uma condição em si, um estado patológico definido e estático. No entanto ela pode caracterizar-se como uma condição mental relativa, pois, sempre será considerada em relação aos demais indivíduos do mesmo grupo cultural, que pode possuir algumas limitações funcionais. Caso não exista mecanismos sociais para que seja caracterizado um diagnóstico preciso, a Deficiência Mental será atribuída aos indivíduos com bases em mecanismos comparativos, sendo portanto um diagnóstico relativo.

Segundo Ballone (2003)

[...] Deficiência Mental é um estado onde existe uma limitação funcional em qualquer área do funcionamento humano, considerada abaixo da média geral das pessoas pelo sistema social onde se insere a pessoa. Isso significa que uma pessoa pode ser considerada deficiente em uma determinada cultura e não deficiente em outra, de acordo com a capacidade dessa pessoa satisfazer as necessidades dessa cultura. Isso torna o diagnóstico relativo.

“A Deficiência Mental pode, portanto ser modificada por meio de um processo vivenciado pelo sujeito”, afirma Lima (2006). Segundo Lima (2006), o potencial de inteligência do deficiente mental pode ser estimulado e desenvolvido por meio de processos educativos podendo alcançar os níveis de uma criança normal.

Existem síndromes que favorecem a ocorrência de Deficiência Mental, e o caso da Síndrome de Down que ocorre na razão de 1 para 600 ou 800 nascimentos. As crianças com da Síndrome de Down apresentam QI entre 36 a 52 estando classificados como portadoras de retardo mental e, em geral, têm dificuldades quanto à fala que é passível de estímulos para se atingir uma linguagem oral satisfatória. Os portadores da Síndrome de Down costumam demonstrar suas potencialidades de formas muito criativas através da arte como balé, música, pintura, escultura, etc. (LIMA, 2006).

Outra síndrome é o Autismo que se manifesta geralmente logo após o nascimento. Os portadores de Autismo apresentam problemas na área da linguagem e evitam contato visual ou físico com as outras pessoas, apresentando comportamento arredoio. Lima (2006) afirma que a educação tem se apresentado como uma alternativa muito importante para estes indivíduos verificando suas habilidades e diagnosticando suas dificuldades. O empenho familiar e a educação escolar têm demonstrado serem elementos potencializadores do desenvolvimento destes indivíduos, levando-os a conseguirem ter alguma autonomia quanto ao autocuidado.

Ainda há que se considerar as altas habilidades que, segundo Lima (2006) trata-se de crianças que se destacam por demonstrarem serem portadoras de capacidades intelectuais em duas ou mais áreas do conhecimento. Muitas vezes, há manifestação de altas habilidades na infância não se manifestando na idade adulta. Pode ainda manifestar-se precocemente e perdurar por toda a vida da pessoa. O que se apresenta de forma indiscutível é a necessidade que estas criança têm de encontrarem um ambiente educacional favorável, que incentive suas habilidades e



Ihe proporcione formas eficazes de como lidar com elas. Uma criança com altas habilidades pode provocar reações diversificadas no ambiente escolar, como de simpatia, idolatria, admiração mas também de rejeição e hostilidade.

## 2.4 A DEFICIÊNCIA FÍSICA

Define-se como deficiência física um conjunto de condições não sensoriais que o indivíduo apresenta, em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala originados de lesões neurológicas, neuromusculares ou ortopédicas ou em consequência de má formação congênita ou adquirida (BRASIL, 2006).

São considerados como deficiência física os quadros de lesão cerebral, Paralisia Cerebral (atualmente nomeada por Disfunção neromotora, hemiplegias); Lesão Medular, Tetraplegia, Paraplegia; Miopatias: distrofias musculares e atrofas; patologias degenerativas dos sistema nervoso central: esclerose simples ou múltipla; lesões nervosas periféricas; amputações; seqüela de patologias na coluna; distúrbios dolorosas da coluna vertebral e das articulações dos membros; Artroplastias; Reumatismo inflamatório da coluna e das articulações; doenças osteomusculares; seqüelas de queimaduras (BRASIL, 2006).

Segundo Lima (2006) pode ocorrer de um deficiente físico apresentar níveis de inteligência normais ou superior, ou a deficiência física ocorrer associada a deficiência mental agravado por distúrbios sensoriais, agravando o quadro do deficiente.

### 2.4.1 Classificação por tipo clínico, segundo Lima (2006)

- **Espasticidade:** músculos tensos, de difícil movimento apresentando um fenômeno de epasticidade, provocando o aparecimento de deformidades articulares e casos de estrabismo. A criança com disfunção motora deste tipo, quase sempre apresenta membros inferiores cruzados como tesoura, os pés ficam em pontas de pés e os membros superiores podem ter os dedos fletidos e o polegar dentro da palma. Estas crianças necessitam de atendimento especializado e ajuda de aparelhos.

- **Extrapiramidal:** nestes casos, a lesão está situada em uma determinada área do cérebro que controla os movimentos, provocando movimentos indesejáveis e involuntários que podem ser: Atetóides, quando os movimentos involuntários são lentos, contínuos e acentuados nas extremidades do corpo, mãos e pés, dificultando

a execução de algumas tarefas por mais simples que sejam. Coréico, quando os movimentos involuntários são amplos ligados às raízes dos membros, como ombro e quadril. Por serem movimentos amplos, rápidos e involuntários, podem desequilibrar a criança e prejudicá-la quanto a sua postura. Distônico, caracterizando-se por um aumento súbito da tensão de um músculo, induzindo-o a fixar-se temporariamente prejudicando os movimentos e a postura da criança.

- **Atáxico:** trata-se da falta de coordenação dos movimentos em virtude de alguma lesão no cerebelo. A criança tende a andar com as pernas muito abertas devido à necessidade de equilíbrio e melhor coordenação dos movimentos manuais. Pode ainda aparecer algum tremor (BRASIL, 2006).

A educação de crianças com deficiência física requer um trabalho de uma equipe composta por vários profissionais, equipamentos e interação constante com os pais. Segundo Lima (2006), a falta de assistência especializada no acompanhamento gestacional, no parto e pós-parto, escreve uma história que aproxima muito a pobreza da deficiência. Além disso, existe o agravante da inadaptação dos espaços públicos o que dificulta o ir e vir das pessoas que, mesmo deficientes são cidadãos.

## 2.5 DEFICIÊNCIA SENSITIVA

### 2.5.1 Surdez

Lima (2006, p.52) define a surdez como “a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido.” A audição é um dos mais importantes sentidos de interação para com o meio e a sociedade, pelas vias mais comuns e completas para os seres humanos, a comunicação verbal através da linguagem oral.

As crianças com esta deficiência, quando congênita, têm um desenvolvimento normal até os seis meses de idade, conseguindo vocalizar como os demais bebês. Passam então a desenvolver algum tipo de comunicação com os pais através do olhar, por gestos e movimentos corporais. Elas balbuciam com as mãos da mesma forma que os bebês ouvintes balbuciam os sons, até desenvolverem uma competência comunicativa eficiente. O problema maior ocorre quando estas crianças passam a freqüentar um grupo maior, como a escola, por exemplo. Por isso é muito importante que desde muito cedo, estas crianças tenham contato com a LIBRAS

(Língua Brasileira de Sinais) que poderá facilitar a comunicação no grupo (BRASIL, 2006).

Os níveis e graus de surdez são medidos em decibéis (dB) referentes à falta da audição. Os casos de surdez mais profunda são os congênitos e os pré-linguísticos. A surdez pode ser classificada em: leve, quando a ausência de audição atingir de 20 a 50 dB; moderada, quando atingir de 50 a 70 dB; severa, de 70 a 90 dB e profunda, quando a ausência de audição atingir níveis acima de 90 dB, podendo existir diferença de níveis entre os dois ouvidos (LIMA, 2006).

- **Surdez leve/moderada:** consiste em uma perda auditiva que impede o aluno de perceber todos os fonemas das palavras prejudicando-o na articulação das palavras, na leitura e na escrita. Este tipo de surdez não impede a aquisição da linguagem oral, porém ela pode apresentar distorções quanto à pronúncia, necessitando da assistência de um fonoaudiólogo (BRASIL, 2006)

- **Surdez severa/profunda:** o portador deste tipo de surdez não consegue entender a voz humana mesmo com a ajuda de aparelhos, isto o impede de ter uma linguagem oral. Para dominarem a escrita necessitam adquirir a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A linguagem escrita funcionará como uma segunda língua para este aluno (BRASIL, 2006).

Quanto às causas da surdez, estas podem ser pré, peri ou pós-natais. A surdez congênita, segundo Lima (2006) pode ser hereditária ou consequência de doenças adquiridas pela mãe no período gestacional como rubéola, toxoplasmose ou ainda pelo uso do fumo, de bebidas alcoólicas ou outros tipos de drogas. Pode ter causas como nascimento prematuro, parto com o uso de fórceps ou parto demorado. Pode ainda ser adquirida ao longo da vida como consequência de doenças como meningite, caxumba, sarampo, por acidente ou perda gradativa ao longo da vida.

O maior desafio para os pesquisadores e para os professores das crianças portadoras de deficiência auditiva consiste em explicar e superar as múltiplas dificuldades que estes alunos apresentam para aprenderem sem o uso da linguagem oral, principalmente quanto ao estudo da língua portuguesa. Mesmo os alunos surdos letrados, continuam tendo dificuldades nos níveis fonológicos, morfosintáticos, semânticos e pragmáticos (BRASIL, 2006)

### 2.5.2 Deficiência visual

A deficiência visual é entendida como a perda total ou parcial da capacidade de ver com clareza e nitidez mesmo com o uso de lentes corretivas perfeitamente adaptadas. Pode se manifestar como cegueira, que é a perda total da capacidade de ver e baixa visão que se caracteriza por um resíduo visual que permite ao aluno ler com a ajuda de equipamentos e recursos didáticos especiais. No caso da cegueira o indivíduo necessita da utilização do método Braille para a aquisição da leitura e da escrita, além disso, exige muitos outros recursos especiais para a sua educação (BRASIL, 2006)

As causas da deficiência visual podem ser genéticas, infecciosas, traumáticas ou degenerativas. Lima (2006) chama a atenção para o fato de que doenças como diabetes, rubéola, catarata, glaucoma, toxoplasmose, tracoma, sarampo e doenças venéreas se desenvolvidas durante o período gestacional podem desencadear a cegueira. Os exames pré-natais podem detectar, tratar e prevenir quanto às conseqüências danosas dessas doenças. O que ocorre é que as populações muito carentes não têm acesso à assistência médica não podendo assim tomar as medidas preventivas.

As crianças com deficiência visual não apresentam características muito diferentes das demais, apresentam as mesmas necessidades afetivas, físicas, intelectuais, sociais e culturais. Necessitam de cuidados, atenção, afeto, segurança e interação positiva. Em função da deficiência, estas crianças apresentam necessidades específicas, mais tempo para vivenciar e organizar suas experiências, para aprender e construir seus conhecimentos. É necessário que haja uma interação perfeita entre pais e professores para a promoção da escolarização destes alunos (BRASIL, 2006)

Recomenda-se aos professores muita atenção aos sintomas de problemas transitórios nos olhos, como a conjuntivite, terçol e traumatismos em geral na região dos olhos. Muita atenção também deve ser dada aos sintomas de problemas permanentes, como glaucoma, catarata, deslocamento de retina ou problemas causados por rubéola ou toxoplasmose. Alguns sinais são de fácil identificação como olhos vermelhos, inchaço das pálpebras, lacrimejamento, dores de cabeça, tonturas, náusea e dificuldades para ler ou identificar objetos a distância média (BRASIL, 2006)

## 2.6 DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS

Quando ocorre em um mesmo indivíduo, mais que uma deficiência, afirma ser ele portador de deficiências múltiplas. Estes indivíduos podem apresentar alterações significativas de desenvolvimento, de aprendizagem e de adaptação social. Caracterizam-se por apresentar variadas potencialidades e possibilidades funcionais apesar de suas necessidades especiais. Costumam também demonstrar interesse e motivação por determinadas áreas de atividade e formas pouco comuns de expressar seus desejos e sentimentos (BRASIL, 2006).

Uma grande barreira da pessoa com deficiência múltipla quanto à conquista de sua autonomia no meio escolar, é fruto da percepção negativa que ela tem de si mesma. São indivíduos que crêem que o sucesso escolar está fora de seu alcance e tendem a apresentar um desempenho escolar muito abaixo da média, porque essa percepção negativa o inibe quanto a aquisição e a utilização de meios que lhes possibilite adaptarem-se às exigências da escola. Quase sempre, elas percebem o esforço de adaptação como sendo algo não-gratificante e tornam-se dependentes e subordinadas às condutas, escolhas e respostas alheias. A atitude indiferente de aparente aceitação do meio escolar, que é adotada pela escola e sociedade com relação às pessoas com deficiência mental ou múltipla, precisa ser substituída por atitudes positivas e modificadoras. Algumas pessoas precisam vivenciar situações problemáticas para compreender o desequilíbrio cognitivo e emocional. Se os conflitos forem perenemente evitados, não se chegará a uma tomada de consciência dos problemas a serem resolvidos quanto às diferenças e aos diferentes (MANTOAN, 1998).

Crianças com deficiências múltiplas necessitam de mais tempo para dominar os mecanismos adaptativos às situações inéditas, mas com a intervenção motivadora dos professores e dos pais, poderão desenvolver estratégias de ações que aumentem sua autonomia pessoal, intelectual e social (BRASIL, 2006).

## 2.7 TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Segundo Koch e Rosa (2010) o déficit de atenção e hiperatividade é um problema que se manifesta na infância e se manifesta por sintomas de desatenção, criança muito distraída, ou por hiperatividade, criança inquieta, muito agitada. Estes

problemas interferem de forma muito negativa na aprendizagem, pois nem a criança distraída e a muito ativa conseguem concentrar-se o suficiente para aprender.

Associa-se este transtorno à desatenção marcante e à falta de envolvimento persistente nas tarefas cotidianas. Trata-se de uma síndrome que abarca, além da hiperatividade, o déficit de atenção, a inabilidade emocional, a dificuldade escolar, a falta de persistência nas atividades, transtornos relacionais secundários, indisciplina, auto-depreciação, etc. (BRASIL, 2006, p. 79)

É recomendável que não seja feito o diagnóstico antes dos cinco anos de idade. Após esta idade, escola e família devem preocupar-se com as crianças que não conseguem parar e fixar a atenção, ou executar corretamente uma ordem. O diagnóstico de déficit de atenção ou hiperatividade deve ser ratificado pela família, pela escola e por um psiquiatra apesar de não haver, dentro da psiquiatria infantil, parâmetros de medidas que comprovem o diagnóstico (BRASIL, 2006).

Koch e Rosa (2010) afirmam que a grande maioria destes transtornos têm como causa fatores genéticos, ou seja pais portadores de TDAH, filhos com grande probabilidade de desenvolverem a síndrome. Existem também fatores orgânicos como a alteração de algum dos circuitos cerebrais ou retardo do amadurecimento de algumas áreas do cérebro, etc. A TDAH pode também ser desencadeada por problemas na educação familiar como falta de limites, falta de referências na família e desestruturação ou violência familiar.

Segundo Koch e Rosa (2010) o tratamento é feito com acompanhamento médico através do uso de medicamentos psico-estimulantes, específicos para a área cerebral que se encontra lesada, e antidepressivos. O uso dos medicamentos deve ser paralelo a tratamento psico-terapêutico, de orientação para a família e escola. Todos devem ser conscientizados da necessidade de se tratar o problema.

## 2.8 ALTAS HABILIDADES

De acordo com Lima (2006) as altas habilidades eram conhecidas como superdotação, precocidade. As altas habilidades manifestam-se como a manifestação de vários talentos e habilidades em um único indivíduo. Tomando-se como universo a escola, seria um aluno com habilidades literárias, liderança, imaginação, capacidade de memória e rapidez de raciocínio.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2005, apud BRASIL,2006, p. 84), pessoas com altas habilidades são aquelas que apresentam desempenho notável, de forma isolada ou combinada em “capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica precoce, pensamento criativo-produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora.”

As causas são atribuídas tanto à herança genética quanto a estímulos ambientais. Muito embora se reconheça a influência dos estímulos recebidos por aqueles que convivem com familiares com elevado nível de escolaridade, freqüente boas escolas, tenha muito contato com a leitura, talvez tenha tido até uma infância bilíngüe com experiências internacionais, existem manifestações de altas habilidades nas camadas mais pobres da sociedade. A divulgação das manifestações de altas habilidades pode estar ligada ao poder econômico, porém sua manifestação é independente dela (BRASIL, 2006).

Nem todos os alunos com altas habilidades apresentam as mesmas aptidões. É muito importante que as escolas os reconheçam e os estimulem, valorizando-os. Porém é importante não rotulá-los, destacando-os dos demais. Os estímulos devem ser promovidos juntamente com a família com o objetivo de valorizar o potencial apresentado pela criança em questão (BRASIL,2006).

## **CAPÍTULO III**

### **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E GESTÃO ESCOLAR**

#### **3.1 A INCLUSÃO**

Segundo Lima (2006) o termo inclusão indica uma relação de pertencimento. Justifica-se esta afirmação o fato de todos os seres humanos encontrarem-se inseridos na sociedade por uma relação de pertencimento com base no princípio de igualdade perante o qual, existe algo que nos aproxima dando-nos a identidade de pessoas.

Para Santos e Paulino (2006) a igualdade consiste em um dos fundamentos da inclusão, mas não significa, absolutamente, tornar igual. Incluir não quer dizer nivelar, uniformizar, padronizar, e sim respeitar e valorizar as diferenças. Em educação pode significar a eliminação da idéia do aluno padrão, valorizando as potencialidades, limitações e particularidades de cada integrante do grupo educacional.

Mittler (2003) afirma que os objetivos da inclusão estão no coração tanto da política educacional como da política social. No setor de educação, para que os projetos de inclusão se concretizem, será necessário todo um processo de reforma e reestruturação da escola como um todo, para que todos os alunos possam usufruir de todas as oportunidades oferecidas pela educação.

O modelo tradicional de educação realçava o déficit. Era centrada exclusivamente na criança acreditando que as origens de todas as dificuldades de aprendizagem localizavam-se nela. Dessa forma, a escola seria apenas mera mediadora entre o sistema educacional e a criança. Dentro desse paradigma de permanência, a escola não precisaria mudar, as crianças é que necessitariam de adaptar-se ao ambiente da escola (BRASIL, 2006).



O ideal de uma escola inclusiva visa dar garantias de acesso e de participação a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos em todas as possibilidades oferecidas pela escola, impedindo a segregação e o isolamento característicos da forma como tem sido a prática de longo tempo. Esta política é planejada para incorrer em benefícios para todos os alunos inclusive àqueles que representam as minorias lingüísticas, raciais, étnicas, independente da opção sexual, dos padrões escolhidos, com deficiências, dificuldades de aprendizagem. Inclusive aqueles que são obrigados a se ausentarem periodicamente das aulas por motivos de saúde ou outros impedimentos, tal como lhes é garantido o direito na Constituição da República (1988) e na LDB (1996) (BRASIL, 2006).

Segundo Lima (2006, p. 21):

A proposta de inclusão de todos como participantes da produção social, cultural e econômica enfatiza a igualdade concreta entre os sujeitos, com o reconhecimento das diferenças no aspecto físico, psicológico e cultural. A diversidade não se opõe à igualdade. A desigualdade socialmente construída é que se opõe à igualdade, pois supõe que uns valem menos do que os outros. O enfrentamento e a superação dessa contradição são tarefas cotidianas em uma proposta de Educação Inclusiva.

Este novo conceito de inclusão, segundo Mittler (2003), é construído a partir de um repensar radical tanto da política e da prática refletindo em um jeito de pensar fundamentalmente diferente a respeito das origens da aprendizagem e sobre as dificuldades comportamentais. Para o autor, a proposta refere-se a uma mudança da definição e da idéia de defeito para um novo modelo social. Há muitos anos, os modelos de deficiência têm sido amplamente discutidos por parte de escritores e ativistas, com referência aos adultos. Raramente tem-se discutido a respeito dos aspectos educacionais e da inclusão dos deficientes dentro dos sistemas escolares.

### 3.2 INCLUSÃO E AMBIENTE ESCOLAR

Segundo Serra (2006) a inclusão dentro do ambiente escolar depende fundamentalmente de três elementos: o sujeito incluído, o professor e a família. O sujeito incluído é uma referência, pois é necessário refletir sobre o que se deseja oferecer ao aluno portador de necessidades educativas especiais. Os professores, que devem receber assessoramento e respaldo para que possam construir os saberes que envolvem a educação verdadeiramente inclusiva. A família, que é o

elemento indispensável ao contexto da inclusão, vivenciando, de forma indireta, a sua própria inclusão na sociedade.

Lima (2006) lembra que até a década de 1960, entendia-se como sendo melhor para os alunos com necessidades especiais o atendimento em Escolas Especiais. Tal atendimento além do caráter segregacionista, oferecia suporte apenas para o desenvolvimento físico, além do que uma porcentagem muito pequena de portadores de deficiência tinham acesso a elas.

Segundo Lima (2006) foi a partir da década de 1970 que tiveram início as discussões a respeito das melhores alternativas de vida para as pessoas portadores de deficiência ou necessidades especiais. A partir de então despertou-se para a necessidade de modificação das estruturas institucionais, principalmente escolares, de forma que pudessem atender realmente a todas as pessoas, garantindo assim às crianças portadoras de deficiência ou necessidades educativas especiais, o acesso à escola e à convivência com as demais crianças.

Dentro de uma perspectiva de escola inclusiva, todas as crianças devem ter assegurados seus direitos quanto à educação e ao acesso à escola e as crianças com necessidades especiais estão incluídas neste direito. É preciso, no entanto que fique bem claro que isto não significa tratar todas as crianças de forma idêntica. Significa sim proporcionar a cada sujeito os meios para que ele desenvolva ao máximo suas potencialidades dentro dos limites daquilo que lhes for possível, dentro dos princípios de igualdade de oportunidades iguais de aprendizagem diversificada (BRASIL, 2006).

Segundo o Projeto Incluir (2006, p. 22)

há necessidade de uma mudança de lógica: da concepção sobre essa criança (com necessidades educativas especiais ou com deficiência) como objeto para uma concepção dessa criança como sujeito, através da linguagem que opera sobre suas necessidades. Conceber o sujeito como resultado de interações entre outros sujeitos, a cultura e a sociedade, fragmentada e plural é fundamental para se formular uma concepção de ensino-aprendizagem que valorize a diferença.

Segundo Mittler (2003) a inclusão, tal como necessita ser feita, necessita de uma mudança radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e as formas de manejo de sala de aula. Teria que ser desenvolvida uma forma que

incentivasse o despertar dos diversos valores, que propiciasse a todos uma sensação de acolhimento, que celebrasse a diversidade contida nas diferenças de gênero, nacionalidade, raça, linguagem de origem, nível social ou deficiência.

Para Mittler (2003) a educação inclusiva, oferecida em salas de aulas regulares não anula a necessidade de apoio que deve ser oferecido por um assistente de apoio à aprendizagem ou por um segundo professor em sala. A idéia de inclusão traz implícita a necessidade de que todos os professores recebam preparação apropriada na sua formação e na forma de educação continuada que o capacite para tratar com as situações de inclusão. Estes profissionais carecem de apoio por parte dos diretores e autoridades responsáveis pelo setor educacional.

Lima (2006) lembra que as escolas inclusivas não aparecem de repente. Vão se formando ao longo de um processo de desconstrução de paradigmas de segregação substituindo-os por uma cultura inclusiva, de forma gradual mas abrangente. Isto significa, então que é dever das escolas não só receberem as matrículas dos alunos com necessidades educativas especiais, mas, proporcionar a todos os alunos um ensino de qualidade.

### 3.3 AS NECESSIDADES DOS ESPECIAIS E A INCLUSÃO

Quando o desafio é concretizar o ideal de inclusão, Corrêa e Stauffer (2006), a tarefa principal é reinventar a escola, pois, ela representa a parte mais importante do projeto pedagógico. Nela a educação tem que ser concebida como um projeto político que tenha como objetivo moldar novos cidadãos a partir do pressuposto da aceitação de todas as diversidades. Uma escola que deve ser de todos, com a consciência e a preocupação de disponibilizar o acesso a todos que a procurem.

#### 3.3.1 A inclusão e os deficientes físicos

No trabalho escolar objetivando a inclusão dos portadores de deficiência física é imprescindível o envolvimento de toda a comunidade escolar e, em alguns casos a colaboração de um representante da área da saúde. As escolas e adjacências deverão ter acesso facilitado derrubando barreiras arquitetônicas. No recinto escolar deverão existir bebedouros, banheiros e demais dependências construídos ou adaptados para facilitar o acesso aos deficientes físicos. No caso de a sala estar desenvolvendo atividades inadequadas para o aluno com necessidades especiais, a

escola deverá disponibilizar acessoria para que este aluno desenvolva outra atividade mais adequada a suas condições (BRASIL, 2006).

Para o aluno que apresente comprometimento motor com que o impossibilite ou dificulte quanto à execução da escrita, a escola poderá lançar mão de recursos como aparelhos para prender o lápis na mão, usar o computador como caderno eletrônico, recorrer ao uso de pranchas temáticas, cadernos temáticos, enfim, toda uma gama de recursos pedagógicos que se encontram disponíveis de acordo com as necessidades do aluno (BRASIL, 2006).

### **3.3.2 A inclusão e os deficientes mentais**

Para a inclusão dos alunos com deficiência mental, devem ser observados os níveis da deficiência que são diferentes, informa Balone (2003). Calcula-se que 87% dos portadores de DM apresentam limitações leves das capacidades cognitivas e adaptativas. A maioria deles pode levar suas vidas independentes e perfeitamente integrados na sociedade. Os 13% restantes pode ter sérias limitações, mas em qualquer caso, com a devida atenção das redes de serviços sociais, também podem integrar-se na sociedade. O grau de comprometimento da Deficiência Mental depende da história de vida do paciente, especialmente, do apoio familiar e das oportunidades vivenciadas, bem como das necessidades e oportunidades de apoio e das perspectivas de desenvolvimento.

Balone (2003) informa ainda que de acordo com a capacidade funcional e adaptativa os portadores de DM são separados em grupos distintos como:

**Dependentes:** são aqueles que apresentam QI abaixo de 25, caracterizando os casos mais graves, necessitando de atendimento especializado em instituições. Estes pacientes permanecem dependentes de assistência por toda a vida.

**Treináveis:** são os que apresentam QI entre 25 e 75. Devem freqüentar Escolas Especiais para receberem treinamento de diversas funções, inclusive hábitos de higiene e autocuidado. Podem aprender a ler e a escrever com o uso de métodos especiais e assistência afetiva/psico-pedagógica

**Educáveis:** apresentam QI entre 76 e 89 o que caracteriza uma inteligência limitada e lenta. Devem freqüentar escolas comuns embora necessitem de severo acompanhamento psico-pedagógico. Os objetivos da inclusão escolar devem se voltar para este tipo de aluno.

Toda a comunidade escolar deve observar atentamente a capacidade de convivência e interação de crianças portadoras de deficiência mental. Verificar a forma como participam da vida social e internalizam os papéis vividos. Descobrir as concepções que a criança tem de si mesma a partir de sua história de vida (BRASIL, 2006).

Os gestores devem orientar quanto às práticas pedagógicas que devem levar em conta as especificidades e peculiaridades características da deficiência mental. Deve incentivar e orientar quanto às possibilidades dessa criança, na totalidade de seu ser em detrimento do déficit indicativo de competências que ele não possui. Tratamentos nitidamente diferenciados, afetados, como a infantilização gerados por sentimento de piedade, comiseração ou superproteção gerados pela descrença nas potencialidades da pessoa com deficiência mental, devem ser evitados dentro do ambiente escolar (BRASIL, 2006).

### **3.3.3 A inclusão e os deficientes auditivos**

Lima (2006) salienta que a inclusão e a atuação de pessoas surdas nas escolas regulares e nos demais espaços onde a maioria é ouvinte é de uma importância política muito grande pois possibilita aos surdos o acesso à representação formal em cargos de poder decisório participando de forma ativa dos debates. Esta possibilidade de inclusão tem início na escola.

No Brasil considera-se como a linguagem natural das pessoas surdas, quase como uma língua materna, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A LIBRAS foi reconhecida como uma forma oficial de linguagem para as pessoas surdas, no Brasil em 24 de abril de 2002, possui uma estrutura gramatical independente da língua portuguesa, caracterizando-se pelo uso de canais espaço-visual e visomotor. Tem se mostrado ser uma forma de expressão tão eficiente que possibilita aos surdos participarem de discussões filosóficas, literárias ou políticas, opinarem sobre esportes, e praticá-lo, moda, fazer poesias, histórias, teatro e humor (BRASIL, 2006).

A educação bilíngüe, que consiste na aquisição do domínio da LIBRAS e da língua portuguesa deve ser feita em momentos diferentes, por professores diferentes e deve fazer parte do Projeto Pedagógico da escola (BRASIL, 2006). Segundo Lima (2006), para melhorar a inclusão de alunos surdos em salas de ensino regular, tem

sido experienciada a presença de um adulto, também surdo, que domine a LIBRAS e facilite a comunicação, transmitindo confiança ao aluno com este tipo de deficiência.

Segundo o Projeto Incluir (2006) a Secretaria de Estado da Educação criou o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento a Pessoas com Surdez (CÃS) que tem por objetivo prestar apoio pedagógico especializado e para a capacitação de profissionais da área da educação que atuam com alunos surdos. O CÃS oferece cursos de formação continuada para professores e intérpretes, bem como suporte técnico à produção de vídeos didáticos em linguagem de sinais, favorecendo sua integração sócio-cultural.

### **3.3.4 A inclusão e os deficientes visuais**

Vygotsky, apud Lima (2006) afirma que a compensação representa a vitória sobre a deficiência, pois a natureza social e psicológica da compensação contradiz a natureza biológica. O que é fundamentalmente necessário, no caso de crianças com cegueira ou visão residual, é compreender que eles compreendem o mundo abstrato a partir de seus referenciais internos. Na convivência com pessoas videntes, os deficientes visuais vão assimilando modos de falar, expressões e até mesmo concepções de pensamento abstrato que passam a ser parte de seu referencial interno, possibilitando uma harmonia de comunicação e convivência.

O mundo atualmente é muito focado nas imagens e ao apelo da comunicação visual oportunizados pela televisão e pelo computador, além do que os ideais de liberdade fundamentam-se na capacidade de ir e vir de forma independente e de transcender à condição presente. Com referência ao deficiente visual a superação referentes a dificuldade de locomoção compõe um desafio diário, porém necessário à construção de sua completude enquanto ser humano, cidadão e portador de uma subjetividade construtiva (LIMA, 2006).

Segundo o Projeto Incluir (2006, p. 67 – 69):

Em decorrência da deficiência sensorial, apresentam (as crianças) necessidades específicas, caminhos e formas peculiares de aprender. Necessitam de mais tempo para vivenciar e organizar suas experiências, aprender e construir conhecimentos. Compreendidas essas especificidades pela família e professores, essas crianças poderão se beneficiar e obter sucesso na inclusão escolar e social. [...]

As crianças cegas e com baixa visão podem e devem freqüentar as classes comuns, com apoio das salas de recursos, pois, geralmente, possuem a capacidade cognitiva e intelectual preservada.

Ao se trabalhar com alunos deficientes visuais ou com baixa visão é fundamental pensar em suas necessidades básicas que pouco diferem das demais crianças de sua idade. Necessitam de falar, brincar, correr e manipular objetos criando uma bagagem emotiva, cognitiva e sensorial criando relações de diferenças e semelhanças desenvolvendo suas habilidades (BRASIL, 2006).

De acordo com o Projeto Incluir (2006) os conceitos a serem trabalhados são os mesmos de todas as crianças, algumas diferenças, limitam-se às formas como são trabalhadas:

- Ao falar com o aluno deficiente, colocar-se de frente para ele de forma que este possa direcionar sua atenção para quem está falando. Quando em grupo, falar o seu nome quando dirigir-se a ele. Nunca se esquecer que um deficiente visual não consegue captar a comunicação por gestos ou expressão facial.
- É importante apresentar toda a escola para o aluno com deficiência visual oferecendo-lhe descrições e referências. É importante também deixar que toque tudo o que desejar, como seus colegas de sala que, ao serem apresentados devem ser nomeados e tocados.
- A orientação espacial ajuda o aluno a orientar-se na sala e fora dela. Deve ser trabalhada a questão de lateralidade.
- Auxiliar o aluno deficiente visual a desenvolver e apurar bem os demais sentidos facilita sua comunicação com o ambiente e sua interação em sala de aula.
- Desenvolver uma rotina diária possibilitando autoconfiança ao aluno.
- No caso de alunos com baixa visão utilizar sempre alto contraste de cores e estimulação visual.

Para auxiliar nos processos de leitura para cegos, foi desenvolvido, na França em 1825, por Lowis Braille, um sistema que lava o seu nome. Trata-se de uma combinação de seis pontinhos em relevo, dispostos em duas colunas de três pontos cada uma que possibilita aos cegos o acesso à leitura. Desta forma, enquanto a leitura visual é possível pelo simples movimento ocular, a leitura em Braille é executada pelas pontas dos dedos de uma pessoa cega (BRASIL, 2006)

### **3.3.5 Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade**

O TDAH é um tipo bem comum de transtorno, porém deve ser diagnosticado após minucioso exame por médico especializado devido ao fato de ser confundido por falhas na educação como falta de limites e de orientação. Em geral, o aluno hiperativo possui um potencial intelectual normal e uma capacidade verbal muito desenvolvida e cabe à escola adaptar-se a eles (BRASIL, 2006).

Algumas situações podem contribuir de forma positiva para a inclusão destes alunos na escola, como:

- Propor situações estruturadas e previsíveis em que se tenha o controle sobre o que poderá acontecer;
- Usar sinais claros de firmeza, sem excessos de linguagem ao determinar uma tarefa;
- Evitar ambientes conturbados e complexos;
- Proporcionar situações em que o aluno tenha que se comunicar por gestos, movimentos e códigos, sem o uso das palavras;
- Não permitir que o aluno se isole atraindo-o para a interação com os demais;
- Determinar tarefas diversificadas para que não fique ocioso quando não se interessar ou não conseguir executar as mesmas tarefas que os demais;
- Analisar cuidadosamente suas motivações espontâneas, valorizando-as e aproveitando-as a favor da aprendizagem;
- Não interpretar suas predisposições negativas como má vontade e sim como atitudes de alguém que não consegue;
- Respeitar sua individualidade e seu ritmo evitando comparações e notando seus progressos;
- Programar atividades funcionais contextualizadas que possam ter algum sentido na trajetória pessoal do aluno.

### **3.3.6 A inclusão e as altas habilidades**

A Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) em conjunto com a Câmara de Educação Básica (CEB), de 11 de fevereiro de 2001, em seu artigo 5º alínea III reconhece as altas habilidades como necessidade educacional especial. E o Projeto Incluir (2006) afirma não ser necessário professores com altas habilidades para os alunos que as apresentam. O professor necessita ter a



sensibilidade suficiente para identificar os seus portadores e observar as formas como elas podem ser aproveitadas em favor do aluno e da comunidade escolar respeitando o ritmo, as possibilidades, o interesse e as necessidades do educando.

No trabalho com os alunos com altas habilidades o papel do professor será de simples facilitador, uma vez que estes apresentam facilidade de aprendizagem. Mas os professores, a equipe pedagógica da escola e a direção devem estimular estes educandos quanto ao respeito às limitações de seus colegas; a desenvolver sua flexibilidade intelectual; a tomarem iniciativas quanto a projetos relacionados a solução de problemas comuns; a apresentar e justificar projetos pessoais, etc. (BRASIL, 2006).

### 3.4 O GESTOR E A INCLUSÃO ESCOLAR

Mittler (2003) afirma serem os diretores das escolas e o governo, através dos coordenadores de educação, os responsáveis por assegurar a todos os alunos o acesso ao currículo global e às experiências e possibilidades oferecidos pelas escolas. Mas o autor ressalta que, ainda que haja muitas ações no âmbito escolar favoráveis à inclusão, existem limites para o que cada escola pode atingir sozinha. Para que a inclusão se torne uma realidade é necessário uma série de mudanças sistemáticas e uma política nacional.

Para Serra (2006) existem muitos alunos segregados em salas de aula supostamente inclusivas, porém, não oferecendo aos alunos as possibilidades reais de aprendizagem. Para que a inclusão se efetive é necessário que haja aprendizagem e não somente convivência social. Talvez a fórmula para que este problema seja sanado seja uma revisão quanto aos currículos e às formas de avaliação.

Segundo Santos e Paulino (2006) a estória contada pelas escolas nem sempre corresponde à história real de sua comunidade, negando a professores e alunos a oportunidade de participarem mais efetivamente do processo de ensino aprendizagem, sendo que a participação é a alma de todo o processo de inclusão. A relação da escola com os docentes e discentes tem sido permanentemente mantido em um sistema ditatorial. É uma relação impositora que determina uma quantidade de conteúdos que devem ser trabalhados em uma porção de tempo preestabelecido, que reprime a criatividade do professor e a demanda do alunado em função de

prazos, bimestres, etapas, trimestres, semestres, provas, avaliações sistêmicas, vestibulares, etc.

Para Mantoan (2003, p. 9):

Uma das condições necessárias para que essas instituições (escolas) sejam realmente inclusivas, ou seja, de todos e para todos, é a flexibilização dos critérios de admissão e de permanência nos ambientes escolares. Se continuam demarcados por séries, gradeado pelas disciplinas curriculares e separados por diferentes modalidades de ensino, semelhantes a feudos nos quais a escola defende-se de toda e qualquer proposta que possa atingir o imobilismo e o hermetismo de suas especialidades e especializações, como enfrentar e vencer a exclusão?

Alves (2006) afirma que se a escola for capaz de transformar o conceito de aprendizagem e entendê-lo como resultado das interações sociais, haverá um considerável avanço no processo de inclusão. Na medida em que as ações coletivas em prol da cidadania e da educação adquirirem verdadeiro significado promovendo as práticas co-construtoras de saberes, através da participação interativa e dialógica dos envolvidos, a inclusão escolar e social se efetivará.

Muito se tem debatido sobre as questões relativas à inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais e em quase todas elas a responsabilidade recai sobre a escola e os professores. Em se tratando de direito à educação, acesso às escolas públicas e inclusão escolar, há que se lembrar da responsabilidade do Estado. Segundo Santos (2006) a discussão a respeito da importância do Estado quanto a formulação de políticas sociais com o objetivo de democratizar o acesso de toda a população aos equipamentos de educação, esporte, saúde, trabalho e lazer, se arrasta por mais de uma década.

Para Santos (2006) as ações administrativas têm demonstrado um caráter paternalista/assistencialista onde os investimentos só se efetivam em função de alguma forma de retorno. Só recentemente as políticas educacionais estão se abrindo para idéias neoliberais que remetem as ações do Estado a um nível mínimo, transferindo responsabilidades para o chamado terceiro setor, enfraquecendo-se, assumindo o papel de mediador. Não se deseja um Estado enfraquecido e omissor. O que se espera são ações imediatas no sentido de que as ações inclusivas sejam possíveis de serem implantadas, como a contratação de equipes de apoio psico-

pedagógico, a disponibilização de recursos para a adequação dos prédios das escolas para que todos tenham acesso a ela. Que os professores tenham formação à altura de atuarem de maneira inclusiva e ainda treinamentos, educação continuada, cursos de especializações em LIBRAS, Braille, tenham suporte técnico dentro e fora da sala de aula e todo um incentivo para dedicação exclusiva.

Os professores são os artífices da inclusão, afirma Alves (2006),mas, segundo ele, para assumirem as práticas educacionais inclusivas capazes de lidar com as diferenças, dependem de suporte técnico e pedagógico fornecido por profissionais a serem disponibilizados pelo Estado e o papel mais importante neste contexto cabe ao gestor. Ao gestor em educação cabe o papel de reger todo o processo de inclusão em sua escola, observando e registrando as formas de interação professor/aluno, aluno/colegas de sala, aluno/comunidade escolar, escola/família, família/comunidade e escola comunidade.

Na prática, isso significa que o gestor, como legítimo representante da escola, faça articulações da escola com demais instituições governamentais dentro do município como Secretaria da Saúde, Desenvolvimento Social, Esportes, Assistência Social, Cultura, Previdência Social, Trabalho, Conselho Tutelar e outras entidades não governamentais que atuem no município. O fortalecimento da rede de apoio proporcionará benefícios a toda a comunidade escolar e propiciará aos alunos com necessidades especiais o fortalecimento de sua inclusão e de sua família no meio social (BRASIL, 2006)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares configura-se como um desafio a ser aceito por toda a comunidade escolar. Realizar a inclusão, para Santos; Paulino (2006), significa resignificar a escola pública abolindo as práticas excludentes, configurando seu interior de forma a torná-la acolhedora para toda a diversidade que dela necessita e que nela buscam, mais que o saber, o sentir-se parte. Cabe a toda a comunidade reinventar esta escola pública a partir de sua Proposta Pedagógica e sob a batuta de seu Gestor.

É muito importante que sejam desenvolvidas com empenho, pesquisas pedagógicas com o objetivo de auxiliar na autonomia das pessoas com deficiência, lançando mão de recursos alternativos para o desenvolvimento intelectual desses alunos. A comunidade escolar precisa se conscientizar da necessidade de desenvolver comportamentos compatíveis com a capacidade intelectual de cada um dos sujeitos representados pela diversidade da comunidade onde se insere.

A missão da escola não pode ficar restrita a selecionar e desenvolver as habilidades intelectuais daqueles que comumente pretendem se ajustar aos desafios da vida acadêmica. Importa valorizar todos os níveis de desempenho cognitivo e considerar o processo pelo qual a habilidade é exercida, direcionando-a para o equilíbrio social, atuação dentro de alguma profissão, para o lazer sadio, enfim, para o exercício da cidadania legítima e ativa.

Mantoan (1998) afirma que a dificuldade que um deficiente físico com dificuldade motora encontra diante dos inúmeros obstáculos oferecidos pelos edifícios, onde tudo é concebido para as pessoas que andam, ilustra bem a extensão dos problemas de uma pessoa com deficiência mental ou sensorial, no meio escolar tradicional. Por isso, é urgente promover uma revisão dos processos que se transformam, de forma acelerada, em uma produção de incapacidades intelectuais nas escolas que se preocupam mais em agrupar símbolos do que a ler e interpretar.

As desigualdades sociais e a pobreza, segundo Lima (2006), constituem fatores de risco para a vida e o sucesso escolar. Parece haver uma correspondência direta indicando que quanto mais baixo o nível socioeconômico, maior é o risco de fracasso. É necessário reverter este pensamento que acentua a permanência e o agravamento das classes sociais característica do mundo capitalista que privilegia o capital em detrimento da condição humana.

As histórias e os estilos de vida individuais, desenvolvidos a partir das questões de gênero, de raça, de meio social formam um coletivo heterogêneo rico, e é com base nessa heterogeneidade. que devem ser elaborados os projetos e baseado o Projeto Político Pedagógico da escola. A dimensão coletiva do contexto escolar é que a direção atuará como a condutora das questões apresentadas na prática que se concretizam pelas decisões mais rotineiras e nas condições de trabalho praticadas pela equipe.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, C. N. O Coordenador Pedagógico como Agente para a Inclusão. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. *Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas*. São Paulo: Cortez, 2006.

BALONE, G. J. Deficiência Mental . In PsiqWeb, Internet, revisto em 2003. Disponível em <<http://sites.uol.com.br/gballone/infantil/dm1.html> Acesso em 08/07/2010.

BECKER, F.R. Educação Infantil no Brasil: A perspectiva do acesso e do financiamento. *Revista Iberoamericana de Educação*, nº 47, maio/agosto de 2008. Disponível em <http://www.rieoei.org/rie47a07.htm> Acesso em 20 de outubro de 2010.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Ministério da Educação, Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em 08/07/2010.

BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 2, Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica, Brasília: 2001.

BRASIL, Secretaria da Educação de Minas Gerais. Projeto Incluir: Caderno de textos para a formação de professores da rede pública de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

CAMINHA, V. O papel do Gestor Escolar: Educar para a cidadania ou para a liberdade? Artigonal, Autores Populares, publicado em 27/04/2009. Disponível em <http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos> Acesso em 22 de outubro de 2010.

CORREA, V. L. A. S.; STAUFFER, A. B. Educação Inclusiva: repensando políticas e práticas na Escola Pública. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. *Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas*. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, A. B. H. Miniaurélio século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa, 4ª edição revista e ampliada, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

IRGANG, S. R. P.; LIMA, G. E. A gestão da infância na escola de educação infantil: um olhar sobre as representações das professoras. Universidade Federal de Santa Maria – RS. Disponível em [www.unifra.br/eventos/jne2008/](http://www.unifra.br/eventos/jne2008/) Acesso em 26 de julho de 2010.

LIMA, P. A. Educação Inclusiva e Igualdade Social. São Paulo: Avercamp, 2006, 176 p.

KOCH, A. S.; ROSA, D. D. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. ABC da saúde. Publicado em 28/05/2009, revisto em 05/01/2010. Disponível em <http://www.abcdasaude.com.br/> Acesso em 08/07/2010.

MANTOAN, M. T. E. Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. Caderno CEDES, volume 19, nº 46, Campinas, setembro, 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 08/07/2010.

MANTOAN, M. T. E. Prefácio. In MITTLER, P. Educação Inclusiva: Contextos sociais. Tradução de Windyz Brazão Ferreira, Porto Alegre: Artmed, 2003.

MITTLER, P. Educação Inclusiva: Contextos sociais. Tradução de Windyz Brazão Ferreira, Porto Alegre: Artmed, 2003, 264 p.

OLIVEIRA, M. M. N. S.; FOGLI, B. F. C. S.; SILVA FILHO, L. F. Comunicar para viver ou viver para comunicar? Direito mais que natural de qualquer cidadão. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, W. T. Identificando o papel da Gestão Escolar no ensino e na condução de um Projeto Político Pedagógico. Artigonal, Autores Populares, Publicado em 11/04/2009. Disponível em <http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos> Acesso em 22 de outubro de 2010.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas. São Paulo: Cortez, 2006, 168 p.

SANTOS, J. M. F. Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para a inclusão. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas. São Paulo: Cortez, 2006.

SERRA, D. Inclusão e Ambiente Escolar. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas. São Paulo: Cortez, 2006.

XAVIER, D. L. S.; REGO, M. I. C. Gestão da Educação Infantil: Perfil do Gestor de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belém do Pará. Belém: Universidade da Amazônia, 2001, 60 p.