

INCLUSÃO ESCOLAR DE SUJEITOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: "DESORDEM" OU UMA NOVA "ORGANIZAÇÃO" DOS ESPAÇOS E DAS PERCEPÇÕES ?

INCLUSION SCHOOL SUBJECT WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: "DISORDER" OR A NEW "ORGANISATION" SPACES AND PERCEPTIONS ?

Kátia Silva Santos

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do SUL; Professora substituta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Coordenadora Pedagógica de escolas da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista - BA.; integrante do NAI- UESB (Núcleo de Apoio a Inclusão) e do NEPIE - UFRGS (Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar).

96

Resumo

Este artigo foi construído tendo como base um dos capítulos da dissertação de Mestrado desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, entre os anos de 2005 à 2007. Neste texto, apresento um pouco da história de constituição dos primeiros espaços segregados destinados aos sujeitos com necessidades educativas especiais, bem como o movimento de integração e de inclusão escolar que tem sido proposto pela atual política educacional nacional.

Palavras-chave: Inclusão escolar, espaços segregados, necessidades educativas especiais

Abstract

This article was built based on one of the chapters of the Master's dissertation, developed at the Federal University of Rio Grande do Sul, between the years 2005 to 2007. In this text, presenting a bit of history of meeting the first segregated for subjects with special educational needs, and the movement of integration and inclusion school that has been proposed skin current national educational polic.

Key-words: Include school, segregated, special educational needs

1. Introdução

Por que é que as coisas se desarrumam?

Filha: Mas, pai, não é engraçado que toda a gente queira significar o mesmo quando diz desarrumado, mas toda a gente queira significar coisas diferentes quando diz arrumado? Mas arrumado é o contrário de desarrumado, não é?

Pai: Agora começamos a entrar em perguntas mais difíceis. Vamos lá ver isso outra vez. Tu perguntaste: 'Por que é que as coisas se desarrumam? Já conseguimos perceber uma ou duas coisas - vamos mudar a pergunta para: Por que é que as coisas ficam num estado a que Catarina chama desarrumadas? Percebeste por que é que eu quis fazer esta alteração?

Filha: ... Sim, penso que sim, porque, se quero significar uma coisa especial quando digo arrumado então alguns dos outros arrumados das outras pessoas parecer-me-ão desarrumados a mim, mesmo que todos concordemos a respeito daquilo a que chamamos desarrumado

Pai: Exato. Deixa ver agora a que é que tu chamas de arrumado. Quando a tua caixa de aquarelas está arrumada, qual é o sítio dela?

Filha: Aqui no fim desta prateleira.

Pai: Bem, e se estivesse no outro extremo da prateleira, aqui? Nesta posição?

Filha: Não é o sítio dela.

[...]

Filha: Pai, tu não acabaste. Porque é que as minhas coisas acabam por ficar de maneira a que chamo desarrumadas?

Pai: [...] É exatamente porque há mais maneiras a que tu chamas de desarrumadas do que a que chamas de arrumadas. (BATESON, 1972 p. 9-10). (grifo meu)

No contexto deste estudo, esta terna e trivial conversa entre pai e filha inspira-me a pensar em novas possibilidades de configuração e de arrumação dos espaços na escola com base em novas formas de percepção dos sujeitos. Concordo com a fala do pai (Bateson), quando este diz para a sua filha que há muito mais maneiras a que chamamos de "desarrumadas" do que as que chamamos de "arrumadas". Vejamos este mo-

mento histórico (século XXI) no qual estamos inseridos, onde a tentativa de inclusão escolar dos deficientes, dos "diferentes", enfim, de todos aqueles que fogem à regra, ao padrão historicamente construído do ideal de aluno, tem feito muitos educadores pensarem que as coisas estão "fora do lugar", "**desarrumadas**" na escola.

Presumo que a sensação de **desarrumação**, de incômodo presente nas falas dos professores, em relação à presença dos sujeitos "diferentes" na sala de aula, estejam alicerçadas em construções paradigmáticas historicamente constituídas. Fomos construídos sob as bases de um pensar que julga necessário separar, ordenar e classificar os sujeitos, segundo a binária oposição *normalidade e anormalidade*. Tendo como referência esta divisão, passamos a visualizar espaços/lugares "certos" para os sujeitos "certos". Assim, temos a escola especial para os deficientes e a escola comum para os ditos "normais", podendo existir nesta última, subdivisões (espaços) diferenciadas para os alunos considerados "fracos" e para os alunos considerados "fortes".

A construção desses espaços separados vem obedecendo a um histórico movimento de percepção e de nomeação dos sujeitos que fogem ao padrão esperado. Percebo que, com a Inclusão dos sujeitos com Necessidades Educativas Especiais, esta lógica relacionada aos espaços fixos para os sujeitos começou a ser questionada. Esse movimento propõe implicitamente uma redefinição das configurações da escola ou, sendo mais ousada, propõe um ressignificar de nossas construções paradigmáticas, sobretudo aquelas tão enraizadas referentes à anormalidade. Este ensaio tem, portanto, o objetivo de apresentar uma discussão sobre o processo de Inclusão escolar de sujeitos com Necessidades Educativas Especiais. Com este intuito, retomo a trajetória de constituição dos primeiros espaços segregados, passando pelo movimento de integração, chegando a inclusão escolar; uma discussão acerca do termo Necessidades Educativas Especiais também é proposta no corpo do texto.

2. Constituição dos *Espaços e Percepção da Diferença*

Ao longo da história da humanidade, podemos constatar que, em todas as culturas e civilizações, houve sempre pessoas que não correspondiam ao padrão normativo de conduta. A compreensão ou a leitura que se fazia dos sujeitos que fugiam ao padrão e ocupavam o lugar da diferença variava em cada período, todavia em todos os períodos estes

indivíduos foram percebidos como uma "ameaça" ao convívio em sociedade (KOLLING, 2004). A forma de tratar estas diferenças, especialmente as relacionadas com o aspecto físico, foi nomeada de deficiência, em uma oposição pejorativa à *não-eficiência*. Prevalece nesta visão uma ontologização do defeito para o conjunto das potencialidades do sujeito.

Desta maneira, desde a antiguidade, passando pela Idade Média, pessoas que fugiam ao perfil/padrão foram sempre avaliadas em relação ao parâmetro de uma normalidade estabelecida, seja esta física, biológica, intelectual ou emocional (ibidem, 2004). As práticas sociais de exclusão e segregação destinadas aos sujeitos que ocupavam o lugar da diferença eram justificadas com base nessa forma de pensar. Durante muito tempo, para estes sujeitos, não eram concedidos direitos ao convívio social, muito menos o direito a um espaço educativo.

Para abrirmos a porta que nos leva à compreensão da constituição dos *espaços separados*, proponho, como chave de acesso, a história da educação das pessoas com deficiência. Acrescento que com esta sutil ferramenta - a chave, não estou partindo do pressuposto de que encontraremos respostas prontas e acabadas, mas apresento, apenas, uma possibilidade de *compreensão*.

Foi aproximadamente entre os séculos XVII e XVIII que as pessoas com algum tipo de deficiência foram sendo percebidas como também sujeitos da educação, sendo postos em um centro norteado por uma pedagogia da recuperação (CAMBI 1999). Os espaços segregados para a pessoa com deficiência começam a ganhar forma a partir destes séculos em países da Europa. O enfoque médico¹ serviu de base para a constituição destes primeiros espaços separados.

Surgiu, em 1770, a primeira instituição especializada para surdos, fundada pelo abade Eppée. Em 1878, Valentin Haüy funda em Paris o Institute Nationale des Junes Aveugles (Instituto Nacional dos Meninos Cegos), utilizando letras em relevo para o ensino dos cegos, o que representou, já naquela época, uma grande novidade em recursos didáticos. Este Instituto recebeu, pelas mãos de Charles Barbier, uma grande contribuição: tratava-se de um processo de escrita, idealizado por ele próprio para a transmissão de mensagens no campo de batalha à noite, sem utilização de luz. Um método que foi adaptado para as necessidades dos cegos pelo jovem cego francês chamado Louis Braille, que estudava naquele Instituto (MAZZOTTA, 2003. p.19).

Ainda no século XVIII, trabalhos direcionados para a educação das pessoas com deficiência física surgem em Munique, Alemanha (ibidem,

2003, p.20). Nesse período, também se iniciou a constituição dos espaços destinados ao atendimento dos indivíduos considerados "débeis" ou "deficientes mentais". O jovem médico Itard, na França, mostrou a educabilidade do famoso "selvagem de Aveyron", apesar do diagnóstico arrasador e definitivo de idiotia dado pelo renomado psiquiatra francês Philippe Pinel. O "selvagem de Aveyron", que apresentava características semelhantes as dos sujeitos hoje denominados deficientes mentais, conseguiu, por meio de Itard, desenvolver certo grau de autonomia, sendo capaz de realizar ações como ler algumas palavras.

O trabalho de Itard se constitui como um marco na história do atendimento da pessoa com deficiência mental. Todavia, este jovem médico era adepto de uma perspectiva filosófica que separava/separa as ciências humanas das ciências da natureza. Devido a tais influências que, aliás, refletiam o momento histórico, Itard passou somente a atuar *sobre* Vitor e não *com* Vitor, situando-o em um estado natural de sujeito que necessitava ser civilizado para ser considerado humano. Este enfoque médico, que tem como base o *atuar sobre*, tem norteado as ações nos espaços para os sujeitos com deficiência mental até os nossos dias.

Também no século XIX, houve um predomínio da medicina ou do saber médico-psiquiátrico no tratamento da deficiência. Nesta linha médico-psiquiátrica, encontramos as educadoras Maria Montessori e Alice Descoudres, ambas médicas, que se destacaram por contribuírem de maneira significativa para a evolução da educação dos deficientes mentais (MAZZOTTA, 2003). Montessori desenvolveu técnicas de aprendizagem que consistiam na auto-educação pelo uso de materiais didáticos, como: blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos, etc.

Entre os anos de 1817 e 1850, surgiram novos espaços como escolas para pessoas surdas, cegas e deficientes mentais em vários países. Entre eles a American School, de West Hartford, para surdos nos Estados Unidos e o Institution Catholique des Surds-Muets para meninos no Canadá (STAINBARK, STINBARCK, 1999).

Em 1837, foi inaugurado o primeiro espaço escolar subsidiado pelo Estado, a "Ohio School for Blind", também nos Estados Unidos (MAZZOTTA, 2003). Tal acontecimento acabou despertando a sociedade no que se refere à obrigação do Estado para com a educação dos deficientes.

No Brasil, a constituição dos espaços para os deficientes teve início, oficialmente, em 1854, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em 1857, nasceu o Imperial Instituto dos Surdos-mudos

e, em 1874, é inaugurado o Pavilhão Bourneville, no Hospital D. Pedro II, em Salvador, para o atendimento dos deficientes mentais.

Entre os anos de 1850 a 1920, as escolas residenciais expandiram-se nos Estados Unidos. Somente no final do século XIX, estas escolas foram consideradas inapropriadas para a educação das pessoas com deficiência mental. Tais espaços passaram a ser vistos como instituições de tutela de crianças e adultos sem esperança. Assim, começaram a ser constituídos os primeiros programas de externatos.

Em 1950, os pais de crianças com desenvolvimento mental retardado começaram a se organizar. Até então, essas crianças eram excluídas dos espaços escolares, em virtude da própria legislação. Com base em tais impedimentos, os pais fundaram a National Association For Retarded Children (NARC), que exerceu influências em muitos países, inspirando no Brasil a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Aos poucos, muitos países começaram a mostrar um maior interesse e uma maior preocupação em relação à constituição dos espaços para a educação das pessoas com deficiência. Movidos por estas preocupações, iniciaram em 1970 uma série de críticas aos espaços segregados. Com base nessas críticas, o processo de constituição das classes especiais foi implementado nas escolas comuns/regulares nos Estados Unidos, no Brasil, na França e em outros países europeus. Um dos objetivos destas classes era oferecer um ensino com menor índice de segregação. Entretanto, as classes especiais constituíram-se tendo ainda como base o enfoque do tratamento médico. Desta forma, estes espaços que representaram uma tentativa de atenuar a segregação, acabaram por reproduzir e propiciar idéias e preconceitos relacionados às pessoas com deficiência (GRANEMANN, 2005).

Paralelo à constituição dos espaços para as pessoas com deficiência, ocorria também a universalização da escola que hoje chamamos de comum. A idéia de uma educação pública e universal, a qual começou a ganhar forma a partir da Revolução Francesa, fez com que a escola abrisse suas "portas" para as crianças das classes populares. Entretanto, esta instituição encontrava-se permeada por processos educacionais pensados para as crianças da elite. Tais processos foram responsáveis por gerarem o sentimento de inadequação e incapacidade de muitas crianças oriundas das classes populares, sendo este sentimento muitas vezes "justificado" por pré-concepções, como aquelas que dizem respeito a "dons pessoais" e/ou "déficit cultural".

Em meio a todo este conflituoso processo de universalização da escola, é que foram surgindo os novos sujeitos da educação especial, os sujeitos com problemas de aprendizagem que demandam ação complementar da escola. Estes sujeitos com problemas de aprendizagem passaram a compor, lentamente, o grupo dos "deficientes mentais mais leves" (FERREIRA, 2000, p.21). A partir daí, começaram a ser transferidos para os espaços separados nas classes e escolas especiais.

Segundo Ferreira (2000), ampliou-se o número e a diversificação de categorias dos indivíduos denominados deficientes, notadamente nas *áreas do desenvolvimento intelectual, da linguagem e do aspecto sócio-emocional*. Ainda segundo este autor:

Até o fim do século XIX, distinções entre deficiência mental e problemas de conduta (e entre subcategorias), por exemplo, não eram práticas comuns - quer para a definição, quer para o tratamento a ser dado (2000, p.21).

102
No contexto do aparecimento dos sujeitos com problemas de aprendizagem e objetivando justificar a mudança de "lugar" (do ensino regular para o especial), a psicologia e os testes de aptidão passaram a exercer importante papel na prática escolar. Em 1905, Simon e Binet criaram, em Paris, a primeira escala de avaliação individual da inteligência. Estes mecanismos de mensuração da inteligência ajudaram no encaminhamento de muitas crianças para escolas e classes especiais.

Já Binet e Simon, com base em estudos que mais tarde redundaram na psicometria, **reconheceram** que muitas crianças não podiam seguir o ritmo (programas, avaliação, etc.) da escola normal, de onde surgiram as "justificações científicas" para a criação das famigeradas classes especiais (FONSECA, 1995. p.10). grifo meu

Todo esse processo de mensuração dos sujeitos, de enquadramento nos espaços, gerou práticas de rotulação, de nomeação da diferença. Desta forma, pensar as diferenças e as dessemelhanças no âmbito da escola, é como enquadrar sujeitos em grupos e subgrupos; como na teoria dos conjuntos², a qual "organiza/separa os grupos em função de suas características diferenciadas" (CARVALHO, 2004, p.40). Com base nesta lógica, os espaços "certos" para os sujeitos "certos" foram sendo constituídos. Percebo que tal constituição justifica-se devido às nossas construções

paradigmáticas. Por vezes, sinto como se estivéssemos em uma imensa estante humana, onde nada possa estar fora do lugar, "desarrumado".

A tentativa de se modificar essa percepção e, como conseqüência, modificar estes espaços, ou seja, transgredir estas fronteiras tão rígidas, tem sido associada aos movimentos ligados à integração e inclusão escolar, que serão enfocados no item abaixo.

3. Princípios Subjacentes ao Conceito Necessidades Educativas Especiais

Antes de falarmos sobre os princípios subjacentes ao conceito *Necessidades Educativas Especiais*, é necessário acrescentar que esta expressão foi introduzida pelo famoso Relatório Warnock. Este relatório resultou de uma investigação que durou quatro anos, a respeito das condições da educação especial inglesa nos anos 70. Esse documento revolucionou as grandes perspectivas de intervenção no campo educacional e pedagógico junto às crianças ou aos jovens que encontravam algum tipo de barreira em seu percurso educacional. Publicado em 1978, foi coordenado por Mary Warnock, do Departamento de Educação e Ciência da Inglaterra.

O Relatório Warnock foi bastante inovador, pois destacava que os alunos portadores de deficiência que apresentavam dificuldades de aprendizagem, assim como aqueles sem deficiência, mas com dificuldades acentuadas de aprendizagem, possuíam Necessidades Educativas Especiais, sendo necessária uma resposta adequada por parte da escola, além da adoção de medidas preventivas. A ênfase não estaria mais centrada no aluno com problemas, mas na relação entre este aluno e a resposta educativa da escola (TEZZARI, 2003). No conceito NEE, estão presentes duas noções interligadas: os problemas de aprendizagem e os recursos educacionais. Ao se falar em problemas de aprendizagem e não em deficiência, a ênfase passa a centra-se na capacidade da escola em trabalhar com essa situação sem, porém, negar a presença da deficiência, bem como as dificuldades dela decorrentes. Uma das idéias norteadoras, presente nesse relatório, foi a do ensino não segregado.

Assim, os princípios subjacentes ao conceito *Necessidades Educativas Especiais* são os da *integração* e *inclusão* escolar. As idéias ligadas à integração e à inclusão surgiram como manifestações sociais de contraposição às práticas de exclusão social e educacional a que foram submetidas, por vários séculos, as pessoas com deficiência.

Integração / Inclusão

O debate sobre a integração escolar foi sendo constituído em vários países a partir da década de 60 e, mais incisivamente, na década de 70. Este debate foi caracterizado pelo confronto entre o discurso dominante da exclusão e aquele construído tendo como base a voz dos próprios portadores de deficiência e /ou das pessoas com eles envolvidas na luta pelo reconhecimento da diferença como condição existencial possível (MARQUES & MARQUES 2005). Estes autores falam em mudança paradigmática para se referirem aos processos de integração e inclusão, visto que ambos representam uma virada na forma de perceber os sujeitos considerados diferentes.

Em termos pragmáticos, a integração de alunos com algum tipo de deficiência nas salas de aula do ensino comum foi uma das caracterizações da necessidade de uma mudança de atitude face ao ensino tradicional (SANCHES, 1996). O discurso da integração fez, de algum modo, com que as estruturas tradicionais do sistema se movimentassem. Segundo Carvalho (2004), a metáfora que melhor descreve o processo de integração é aquela da *cascata de serviços*, ou seja, "providências administrativas de organização escolar de acordo com o que era possível dentro do processo histórico de implantação de ideais [...]" (p. 28).

Todavia, as práticas ligadas à integração assumiram um sentido unilateral, ficando reduzidas ao esforço individual de inserção da pessoa com deficiência no contexto escolar. Assim, mais uma vez, as práticas sociais da discriminação e do preconceito foram mantidas, pois, ao mesmo tempo em que alguns eram aceitos, a estrutura social que produzia formas de segregação dos sujeitos não era questionada. Processualmente, o discurso acerca da integração foi sendo substituído pelo da inclusão escolar.

Novamente, Marques e Marques (2005) chamam de "**paradigma da inclusão**" aquele que tem como princípio a valorização da diversidade como característica maior da existência humana. Este novo enfoque surgiu especialmente estimulado pelas sementes lançadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada pela ONU, em 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994.

A Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial de Educação Especial, reafirma e difunde o conceito Necessidades Educativas Especiais e as idéias ligadas à não-segregação presentes no Relatório

Warnock, acrescentando que: crianças superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados, são crianças geradoras de diferentes desafios aos sistemas escolares podendo, assim, apresentar necessidades educativas especiais.

Essa Declaração apresenta como princípio norteador para a escola, em uma perspectiva inclusiva, que todas as crianças devem *aprender juntas*. Neste sentido, a escola deverá oferecer uma educação para todos, o que implica em uma responsabilização do meio envolvido pela resposta adequada a dar a cada um. Carvalho (2004) ressalta que as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais. Ainda segundo esta autora, a melhoria da qualidade das ofertas de atendimento educacional é uma necessidade que se impõe, para o direito público e subjetivo de cidadania dessas pessoas.

Sanches (1996) propõe o **modelo social ecológico**, como sendo o ideal na perspectiva inclusiva. Neste, a criança é vista como o **ser total** que é, e como parte integrante do seu meio. A grande virada paradigmática apresentada por este movimento relaciona-se com a percepção dos sujeitos, mudando do enfoque médico para o relacional. Neste novo enfoque, o sujeito passa a ser constituído na relação, ele é parte do ambiente e, portanto, possui um desenvolvimento nem pior nem melhor, mas um desenvolver-se que lhe é peculiar. Com base nesta nova lógica, o contexto escolar e o aluno interagem mutuamente, como uma espécie de via de mão dupla.

Nas palavras de Baptista (2001, p.32):

A educação inclusiva pode ser considerada como sinônimo de educação de qualidade, desde que o movimento de inserir os alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum seja paralelo à contínua transformação da escola.

O objetivo é a construção de uma escola que atenda às necessidades de todos os seus alunos. Entretanto, é válido lembrar, por meio das palavras de Carvalho (2004), que a inclusão escolar deve ser criticada sempre que:

- for irresponsavelmente implementada;
- for interpretada, apenas como inserção de pessoas com deficiência nas classes comuns, sem os cuidados com a sua integração no grupo, gerando-se a inclusão marginal, ou inclusão em guetos; (...)
- forem banalizados e/ou extintos os serviços de ajuda e apoio a professores, alunos e seus familiares;
- não se der ouvidos às opiniões das próprias pessoas com deficiência, querendo silenciá-las com nossas vozes que abafam suas falas;
- desconsiderarmos os apelos de nossos professores, aprisionando-os num ideal do qual ainda não se apropriaram, pois isso leva tempo [...] (p. 61)

A inclusão escolar deverá se dar por meio de mudanças substanciais no sistema educacional e na sociedade como um todo. Finalizo o item, sinalizando que este movimento, além de nos fazer perceber a escola como espaço de todos, nos dá possibilidades de enxergarmos o belíssimo mosaico humano no qual estamos inseridos, instigando-nos de tal forma que a percepção deste mosaico nos levará a uma outra forma de pensar a nossa vida, a nossa humanidade. Um pensar que tornará possível o aprender a **viver junto**.

4. Para concluir

No contexto deste estudo, o conceito Necessidades Educativas Especiais, além de referir-se aos sujeitos que sempre estiveram na escola e nas classes especiais (pessoas com deficiência), engloba também os sujeitos que estão na escola comum, mas não correspondem ao perfil do aluno esperado. Por apresentarem dificuldades de aprendizagem, estes alunos vivenciam situações de repetência e, em muitos casos, têm frequentado espaços de apoio especializado.

No cenário educacional brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei 9.394/96, especificamente nos artigos 58 a 60, afirma que se entende por alunos com necessidades educativas especiais aqueles que apresentarem necessidades particulares (diferentes dos demais alunos no processo de aquisição de conhecimento e domínio das aprendizagens curriculares equivalente à sua faixa etária).

Segundo Bueno (2001), tem-se tratado a expressão NEE, no contexto nacional, como sinônimo de deficiente. Com certeza, este conceito abrange a população de alunos com deficiência, como já foi visto, mas não se restringe a apenas este grupo. Para Baptista (2001, p.35), "esta categoria inclui os sujeitos com deficiência, mas considera também outros que se apresentam em condições de desvantagem (ainda que temporárias)".

As críticas em relação ao conceito (NEE) estão geralmente ligadas à sua abrangência. Carvalho (2004) considera, como elemento reflexivo para a educação inclusiva, o sentido e o significado das expressões necessidades especiais e necessidades educacionais especiais, as quais, segundo a autora, são muito genéricas e abrangentes.

Ainda quanto à abrangência excessiva desse conceito, Coll (1995) destaca que a educação especial teve seu índice percentual elevado de 2% (ao considerar os alunos com deficiências permanentes) para 20% (ao considerar aqueles com necessidades educativas especiais).

Tezzari (2002), ancorada nas reflexões de Vallejo, alerta que, devido a uma utilização reducionista do termo NEE, o mesmo poderá se transformar em novo rótulo para os sujeitos que são englobados por essa expressão. Penso que o uso deste termo deva estar associado a uma mudança de percepção dos sujeitos.

Neste sentido, Skliar (2001, p.2) ressalta que:

(...) pode ter nomes, outros eufemismos para ser nomeado - como por exemplo, com necessidades especiais - porém, tenho as minhas dúvidas de que por detrás das diferentes formas de nomear a alteridade, **exista realmente uma mudança de concepção do sujeito.** (grifo meu)

Entretanto, Carvalho (2000) alerta que o conceito Necessidades Educacionais Especiais, mesmo com todas as críticas que são feitas, tem sinalizado uma busca da remoção das barreiras à aprendizagem.

Considero que o conceito NEE representa uma tentativa de mudanças nas construções já tão enraizadas acerca da anormalidade, pois se eu digo que qualquer pessoa poderá apresentar, mesmo que temporariamente, Necessidades Educativas Especiais (SANCHES, 1996), digo, em outros termos, que ter NEE é uma característica potencial de qualquer sujeito, independente de ter ou não alguma deficiência. Concordo com Baptista

(2001), quando este diz que o conceito reduz a distância entre o sujeito da educação especial e aquele da educação comum.

Mas é imprescindível alertar que esse termo não nega a condição da deficiência; isto seria cair na mesma armadilha reducionista que devemos evitar. Porém, é necessário ressaltar que a condição da deficiência esteve sempre calcada na dicotomia normal versus anormal, o que vem demarcando a existência de fronteiras simbólicas entre aqueles que se encontram dentro de uma média e aqueles que estão fora desta (MARQUES & MARQUES 2005).

A tentativa de desfazer essas fronteiras simbólicas tem sido suscitada pelo termo *Necessidades Educativas Especiais*, o qual tem relação com os auxílios pedagógicos ou serviços educacionais que um aluno pode precisar ao longo de seu processo de escolarização (SANCHES, 1996). Esta expressão acaba deslocando o foco das dificuldades do sujeito, estabelecendo uma relação entre o sujeito e as respostas que o sistema educacional deve buscar, de maneira a viabilizar a inclusão deste.

A meta é, portanto, uma mudança de enfoque em direção às relações entre sujeito e o ambiente que o cerca. Tal enfoque nos possibilitará visualizar e construir espaços nos quais o aprendizado poderá se dar por meio de relações humanizadoras entre os sujeitos.

5. Bibliografia

- AZEVEDO, José Clóvis de. Escola Cidadã: políticas e práticas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Educação não é privilégio: anais**. Caxambu: ANPED, 2000. Trabalho encomendado.
- BAPTISTA, Cláudio R. Ciclos de formação, educação especial e inclusão: frágeis conexões? In MOLL, Jaqueline (Org.) **Ciclos na escola, tempos na vida: Criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.191-207.
- BAPTISTA, Cláudio R; SKLIAR, Carlos. Inclusão ou Exclusão. In: SCHIMIDT, Saraí (org.) **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Infância, escola e uma nova compreensão de temporalidade. In: MOLL, Jaqueline (Org.) **Ciclos na escola, tempos na vida: Criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 65-71.

- BATESON, Gregory. **Una unidad sagrada**: paso ulteriores hacia una ecología de la mente. Barcelona: Gedisa, 1999.
- BOSSA, Nádía A. **Fracasso Escolar**: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. MEC; SEEP; 2001.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica**: Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Ed. Esplanada.
- BUENO, José Geraldo Silveira. Processos de Inclusão/Exclusão Escolar: desigualdades sociais e deficiências. In JESUS, Denise Meyrelles de; VICTOR, Sonia Lopes (Org.) **Pesquisas e Educação Especial: mapeando produções**, Vitória: Editora, 2005.
- _____. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação especial, 2002.
- _____. **A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular**. Temas sobre desenvolvimento, São Paulo, v. 9, n. 54, 21-27, jan/fev 2001.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CAPRA, Fritjof. **A Teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.
- _____. **Sabedoria Incomum**. São Paulo: Cultrix, 1988.
- CARVALHO, Rosita Elder. **Educação Inclusiva com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- _____. **Uma promessa de futuro: aprendizagem para todos e por toda a vida**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- _____. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- _____. **A Realidade Educacional Brasileira e a produção da deficiência**. Cadernos de Educação Especial/ UFSM. v. 2, n10. 1997.
- CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola. Escola Plural: a função de uma utopia. In REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Educação não é privilégio**: anais. Caxambu: ANPED, 2000. Trabalho encomendado.

COLL, César; Palácios, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Orgs.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995(v. 3).

Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, CORDE, 1994.

FERREIRA, Júlio Romero. **A Exclusão da diferença**. Piracicaba: Ed. Unimep, 1994.

FONSECA, Vitor. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1982.

GODOY, Herminia Prado. **Inclusão de alunos portadores de deficiência no ensino regular paulista: recomendações internacionais e normas oficiais**. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2002.

GRANEMANN, Jucélia Linhares. **Escolas Inclusivas: práticas que fazem diferença**. Campo Grande: UCDB, 2005.

GREN, Bill; BIGUM, Chris. **Alienígenas na sala de aula**. In: SILVA, T. Tadeu. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 208-243.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KOLLING, José. **Concepção de pais dos alunos da escola fundamental La Salle (Sapucaia do Sul, RS) sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. **A educação especial e as mudanças de paradigmas**. In: JESUS, Denise Meyrelles de; VICTOR, Sonia Lopes (Org.) **Pesquisas e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: Editora, 2005.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

_____. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MAZZOTTI, Alda Judit Alves. **Repensando algumas questões sobre o trabalho infanto-juvenil**. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n 19, p. 88- 98, Jan/fev/mar/abr 2002.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

PISTÓIA, Lenise Henz Caçula. **(Des) Vantagem e Aprendizagem**: um estudo de caso em uma proposta curricular e interdisciplinar na Rede Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

SANCHES, Isabel Rodrigues. **Necessidades educativas especiais**: apoios e complementos educativos no cotidiano do professor. Porto: Ed. Porto, 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Revisando a inclusão sob a ótica da globalização: duas leituras e várias conseqüências. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 440-451.

SOUZA, Fabiane R. **O Lugar das diferenças e a configuração dos espaços escolares**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

SOUZA, Olga Solange Herval. **Nas entrelinhas da inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

STAINBARCK, Susan; STAINBARCK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: ArtMed Ed., 1999.

TEZZARI, Mauren Lúcia. "A SIR Chegou..." Sala de Integração e Recursos e a Inclusão na rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

TONINI, Andréia. **Uma análise do processo de inclusão**: a realidade de uma escola estadual de Santa Maria/RS. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

XAVIER, Maria Luisa M. **Turmas de progressão na escola por ciclos: contribuições para o debate**. In: MOLL, Jaqueline (Org). **Ciclos na escola, tempos na vida. Criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.167-190.

_____. **Escola e mundo contemporâneo - novos tempos, novas exigências, novas possibilidades**. In: ÁVILA, Ivany S. (Org). **Escola e Sala de Aula - mitos e ritos**. Porto Alegre: UFRGS/Editora, 2004, p.13-21.

_____. **Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

Notas

112

- ¹ Enfoque médico - Aproximadamente no século XVI, médicos como Paracelso, Cardano, passaram a buscar as origens das características das pessoas portadoras de deficiência, tendo como base o corpo e seu funcionamento (PESSOTI, 1984; TEZZARI, 2002).
- ² Teoria dos conjuntos - é a teoria matemática que trata da propriedade dos conjuntos. Ela tem sua origem nos trabalhos do matemático russo Georg Cantor (1845-1918), e se baseia na idéia de definir conjunto como uma noção primitiva. Também chamada de teoria ingênua ou intuitiva devido à descoberta de varias antonímias ou paradoxos relacionados à definição do conjunto.

Enviado para publicação: 03.10.2008

Aceito para publicação: 04.06.2009