

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA
LINGUAGEM**

Tatiane Freitas de Sousa

**O DISCURSO DA INCLUSÃO: EDUCAÇÃO ESPECIAL NO
ESPORTE E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Pouso Alegre - MG

2018

Tatiane Freitas de Sousa

**O DISCURSO DA INCLUSÃO: EDUCAÇÃO ESPECIAL NO
ESPORTE E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí para a obtenção do título de Doutora em Ciências da Linguagem.

Linha de Pesquisa: Análise do Discurso.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Renata
Chrystina Bianchi de Barros

Pouso Alegre - MG

2018

SOUSA, Tatiane Freitas de.

O Discurso da Inclusão: Educação Especial no Esporte e suas Práticas Pedagógicas / Tatiane Freitas de Sousa – Pouso Alegre: UNIVÁS, 2018.

p.149: il.

Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS – Pouso Alegre, MG.

Orientadora: Dr.^a Renata Chrystina Bianchi de Barros

1. Educação especial, 2. Inclusão, 3. Discurso.

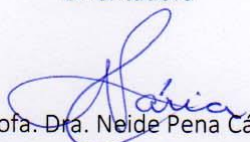
CDD: 410

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

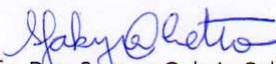
Certificamos que a tese intitulada “O DISCURSO DA INCLUSÃO: EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESPORTE E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS” foi defendida, em 13 de dezembro de 2018, por TATIANE FREITAS DE SOUSA, aluna regularmente matriculada no Doutorado em Ciências da Linguagem, sob o Registro Acadêmico nº04000375, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Profa. Dra. Renata Chrystina Bianchi de Barros
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora



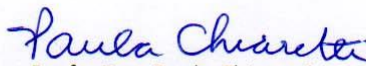
Profa. Dra. Neide Pena Cária
Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS/ME
Examinadora



Profa. Dra. Susana Gakyia Caliatto
Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS/ME
Examinadora



Prof. Dr. Atilio Catosso Salles
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinador



Profa. Dra. Paula Chiaretti
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPPES

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Prof. Dr. José Vinícius de Sousa. Pelo apoio e exemplo de dedicação aos estudos.

A minha mãe Marisa, meus irmãos Tobias e Thais, meus sobrinhos Caio, Davi, Heitor, Lara (a caminho), Maitê e Nicolas.

Ao meu companheiro Carlos. Pela paciência, apoio e motivação.

Graças a vocês mais esta conquista em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A maior riqueza de um homem chama-se conhecimento. Todos que saem em busca do mesmo sabe que o caminho a percorrer não é tão simples assim. Tomo a liberdade de agradecer:

A Deus, por sempre estar ao meu lado em todos os momentos de minha vida. Me protegendo, guiando e iluminando com sua presença divina no mais íntimo do meu ser. Obrigada, meu Deus, pela minha família, pelos meus amigos, pela minha vida e por todas as pessoas que fazem parte desta conquista.

A minha querida Prof.^a Dr.^a Eni Orlandi, riqueza incomparável e insubstituível em Análise do Discurso no Brasil. Uma pessoa amiga, dedicada, competente e sempre com ideias importantes e contribuições significativas, o que fez muita diferença neste trabalho. Obrigada por ter aceitado o convite em ser minha orientadora novamente, assim como no mestrado, me dando orgulho em tê-la nesta pesquisa, mesmo (por motivos maiores) não podendo estar presente em minha defesa de Tese e me acompanhar na data da defesa.

A Prof.^a Dr.^a Renata Chrystina Bianchi de Barros por ter me acolhido tão maravilhosamente ao término desta Tese me orientando, aconselhando e dando todo carinho e apoio para conclusão da mesma. Muito obrigada!!! Você foi essencial para mais esta vitória em minha vida.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem - UNIVÁS pelos sábios ensinamentos que contribuíram para a conclusão do Doutorado. Em especial a Prof.^a Dr.^a Débora Raquel Hettwer Massmann.

A todos de minha família pela paciência e dedicação. Em especial, minha Vó Conceição pelo amor e carinho que sempre me ofereceu através de suas belas palavras e gestos. Obrigada vizinha pelas suas orações de muita fé e devoção.

A todos os funcionários da biblioteca e secretaria, que sempre estiveram à disposição para ajudar no decorrer desta jornada. Em especial, o secretário Guilherme.

“ A persistência é o caminho do êxito”.

Charles Chaplin

RESUMO

SOUSA, Tatiane Freitas de. **O Discurso da Inclusão: Educação Especial no Esporte e suas Práticas Pedagógicas**. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Sapucaí, 2018. pp. 122.

A presente tese propõe uma reflexão sobre o discurso da inclusão, analisando suas práticas pedagógicas na educação especial no esporte. Sabe-se que até há pouco tempo a educação de com deficiência era realizada em instituições ou escolas de ensino especializadas, configurando um sistema paralelo de ensino conhecido como Educação Especial. Esta chamada Educação Especial era orientada por profissionais que se especializavam no atendimento das necessidades educacionais especiais apresentadas por cada indivíduo. Hoje, com as mudanças políticas e sociais de inclusão, as com deficiência conquistaram o direito constitucional à educação, passando a ter garantia de acesso e permanência nos *ambientes regulares de ensino* juntamente com as demais pessoas que vierem a frequentar a rede de educação básica e educação superior pública ou privada. Percebe-se que a Educação Especial tem se tornado um desafio no âmbito escolar exigindo constantes mudanças e adaptações, seja na concepção de inclusão, seja nas metodologias e didáticas para a superação da exclusão. Dessa maneira, o esporte, praticado na disciplina de Educação Física, que se apresenta como uma área que envolve o outro, a coletividade, o companheirismo, o envolvimento e a participação, torna-se um grande aliado que pode auxiliar na produção de espaços para a inclusão de crianças, adolescentes e jovens com deficiência. Para que todo esse processo de inclusão aconteça é necessário que as práticas pedagógicas de conscientização, cooperação e coletividade, tão praticadas no esporte, sejam ressignificadas na educação especial e que aconteçam de modo que superem os discursos e teorias fundamentalistas e vazias. Dessa forma, esta pesquisa tem por finalidade apresentar uma releitura e um reposicionamento sobre a educação especial no esporte e suas práticas pedagógicas, tendo como objetivo demonstrar as implicações ideológicas que envolvem os discursos políticos contemporâneos educacionais, ou seja, a Política de Inclusão. A Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais está ganhando novos significados.

Palavras-chave: Educação especial, Inclusão, Discurso.

ABSTRACT

SOUSA, Tatiane Freitas de. The Discourse on Inclusion: Special Education in Sport and its Pedagogical Practices. 2018. Thesis (Doctorate) – Vale do Sapucaí University, 2018. 118p.

This thesis proposes a reflection on the discourse of inclusion, analyzing its pedagogical practices in special education in sport. It is known that until recently the education of disabled people was carried out in specialized institutions or schools, forming a parallel education system known as Special Education. This so-called Special Education was guided by professionals who specialize in meeting the special educational needs presented by each individual. Today, with the political and social inclusion changes, the disabled have won the constitutional right to education, becoming guaranteed access and permanence in the regular educational environments along with other people who come to attend the network of basic education and education public or private superior. It is noticed that Special Education has become a challenge in the school environment demanding constant changes and adaptations, be it in the conception of inclusion, or in the methodologies and didactics to overcome exclusion. In this way, sport, practiced in the discipline of Physical Education, which presents itself as an area that involves the other, collectivity, companionship, involvement and participation, becomes a great ally that can help in the production of spaces for the inclusion of children, adolescents and young people with disabilities. In order for this process of inclusion to take place, it is necessary that the pedagogical practices of conscientization, cooperation, and collectivity practiced in sports be re-emphasized in special education and that they happen in a way that surpasses fundamentalist and empty discourses and theories. Thus, this research has the purpose of presenting a re-reading and a repositioning on the special education in the sport and its pedagogical practices, aiming to demonstrate the ideological implications that involve the contemporary educational political discourses, that is, the Inclusion Policy. Special Education in the State Education Network of Minas Gerais is gaining new meanings.

Key words: Special education, Inclusion, Discourse.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Capítulo 1 – EDUCAÇÃO ESPECIAL: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	16
1.1 – Formação de Professores x Educação Inclusiva	18
1.2 – A Pessoa com Deficiência e a Educação.	21
1.3 – Novas Perspectivas do Discurso sobre a Educação	25
1.4 – Análise dos sentidos e Concepções sobre Inclusão e Exclusão	27
Capítulo 2 – O DISCURSO SOBRE A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO	31
2.2 A Escola Inclusiva.....	36
2.3 Acessibilidade.....	37
2.4 Novo estatuto	38
2.5 Discurso e Imaginário Social.....	39
2.6 – BNCC e a Educação Especial	40
Capítulo 3 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INCLUSÃO NO ESPORTE	47
3.1 – Inclusão no esporte: a Infância e o Lúdico.....	47
3.2 – O Lúdico na Formação do Educador	50
3.3 – A Inclusão dos Jogos/Brincadeiras Infantis na Aprendizagem Escolar.	53
3.4 – O Jogo Aplicado à Educação Inclusiva	57
3.5 – Características do Esporte Coletivo que Beneficiam a Inclusão.....	59
3.6 – A Docência do Educador Físico na Educação Especial	62
Capítulo 4 - Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais	72
4.1 – Educação Especial na Escola.....	72
4.2 – Educação Especial no Esporte.....	92
4.3 – Guia de Orientação da Educação Especial na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
ANEXO I – Guia de Orientação da Educação Especial na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.....	117

INTRODUÇÃO

A inclusão vem sendo bastante discutida na atualidade. Entende-se por inclusão a igualdade de tratamento, direitos, oportunidades e educação para as com deficiência. Sabe-se que a educação se depara com inúmeras leis, diretrizes, decretos que regulamentam a política de inclusão na rede de ensino. Muitas dessas leis, diretrizes e decretos são silenciadas pelos profissionais de educação por falta de conhecimento ou, até mesmo, por não aceitarem a inclusão desses alunos deficientes na *rede de ensino regular*. Olhar para essas pessoas que apresentam diversas deficiências e considerar suas capacidades, possibilidades e potencialidades contribui para um processo de inclusão que assegure seus direitos sociais e que melhore sua qualidade de vida.

Um novo olhar! É o que propõe esta tese ao abordar O Discurso da Inclusão: Educação Especial no Esporte e suas Práticas Pedagógicas.

Partindo da hipótese de que a sociedade tem se desenvolvido em seu modo de pensar e de se relacionar com as com deficiência, e que cada vez mais estes estão sendo considerados na sociedade e no meio esportivo, a presente tese visa contribuir para a compreensão dos sentidos em torno do discurso da inclusão e suas práticas pedagógicas.

A reincidência teórica dos trabalhos que abordam a educação especial e suas problemáticas que daí derivam mostram ao mesmo tempo uma preocupação com a inclusão e uma repetição de teorias com poucas práticas educativas e transformadoras (OLIVEIRA, 2017). Abordar a educação especial é uma tarefa que pode ser executada por diversas áreas do saber humano e cada uma delas lidará com este assunto conforme sua potencialidade: a medicina terá um olhar clínico para o portador de com deficiência; a biologia terá uma ótica biofísica, analítica e genética; a economia uma visão lucrativa, um capital ou uma despesa. Etc... Mas a educação, ao observar a pessoa com com deficiência, o que ela propõe?

Uma grande parte das pessoas nascem sem deficiência e uma pequena parte com algumas deficiências que as tornam muitas vezes um ser “diferente”,

e que já foram significadas como pessoas incapazes de realizar atividades laborativas, de conviverem em sociedade em determinados momentos, de se locomoverem, de praticarem atividades físicas, enfim, eram significadas a partir de suas limitações em relação ao que pessoas sem deficiência poderiam fazer. Na atualidade, como esses sujeitos ditos como “diferentes” são significados em relação à sua participação no sistema regular de ensino?

Sabe-se que há uma grande batalha governamental, política para incluir com deficiência na rede regular de ensino. As escolas estão sendo obrigadas a receberem alunos com deficiência em seus ambientes educacionais, levando a esses alunos a mesma oportunidade de ensino que recebem os alunos sem nenhum tipo de deficiência. Um assunto que ainda dará muito trabalho, terá muita luta, pois são inúmeros fatores envolvidos neste processo de inclusão que está longe de ser alcançado, pois, a proposta de inclusão tem se sustentado na necessidade de classes especiais para alunos com deficiência.

Frente a esse embate, algumas perguntas surgem: será que as escolas, desde os docentes e discentes, estão realmente preparados para incluí-los na rede regular de ensino? Possuem todos os amparos legais e educacionais para este tipo de atendimento? E a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), será que nela consta a política de inclusão? Como o Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais é visto nas escolas? Essas são questões que também nos orientam em nossas reflexões e análises.

É relevante enfatizar que num processo de ensino e de aprendizagem na educação física o aluno esteja sempre envolvido, inscrito nas mudanças atuais relacionadas ao esporte brasileiro. Para esse trabalho, dentre as novas discursividades sobre o corpo são produzidos sentidos que podem transformar a maneira como o aluno com deficiência tem sido significado. Para isso é preciso também repensar o processo de inclusão. Portanto, o profissional de Educação Física é um dos responsáveis pelo modo como a “inclusão” escolar será significada, já que ele trabalha diretamente com o que se denomina processo de inclusão de com deficiência no desporto brasileiro, sendo ele o elo de ligação entre o aluno e o esporte. É através de suas aulas inclusivas que o aluno com deficiência pode significar as suas dificuldades descobrindo outros

sentidos ainda não experimentados, desvinculando-se do discurso já estabelecido no imaginário social sobre a pessoa com deficiência, que já fixa, estabiliza sentidos que levam à sua exclusão.

Pratica-se, aqui, a análise de discurso porque a mesma tem, como objeto, o discurso, ou seja, os efeitos de sentidos que estão sendo produzidos, no caso, sobre o aluno com deficiência. É através do discurso que se pode observar a fala de um homem funcionando na sociedade e na história, afetado pela ideologia.

Para E. Orlandi,

A Análise do Discurso como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2010, p. 15)

Esta área do saber trabalha a língua como ela se produz no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas. Interessa a língua produzindo sentido. Conforme Pêcheux (1975) não há discurso sem sujeito, não há sujeito sem ideologia. A língua é uma de suas bases materiais pelas quais o sujeito produz sentidos e é significado. E é assim que a língua produz sentidos. Nessa relação está o discurso, isto é, o lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para sujeitos. Os sentidos, um imaginário de evidências, colocam o sujeito na repetição.

São estas evidências produzidas pela memória discursiva que que estabilizam a produção do discurso dos profissionais de educação física ao falarem em “inclusão”. Desse modo, reproduz-se um discurso que não significa o real da situação desses sujeitos que são assim significados de forma estigmatizada por serem com deficiência. Em consequência, não se cria um espaço de significação em que a pessoa com deficiência possa se significar e à sua deficiência de outras maneiras, com outros efeitos de sentidos, tanto sobre ele mesmo como sobre os outros.

Desse modo, os alunos deficientes são significados pelos efeitos ideológicos que os colocam como sujeitos cuja diferença os exclui da sociedade ao invés de incluí-los. Nesse caso, o significante "inclusão" é repetido, mas não produz sentido, ou melhor, outros sentidos, senão os já postos.

Para melhor compreender o que se procura observar, cita-se o trecho seguinte, que coloca a linguagem numa relação diferente da existente entre comunicação e informação:

Para a Análise de Discurso, não se trata apenas de transmissão de informação, nem há essa linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se a mensagem resultasse de um processo assim serializado: alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a. Na realidade, a língua não é só um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam numa sequência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica etc. Eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estagnada. Além disso, ao invés de mensagem, o que propomos é justamente pensar aí o discurso. Desse modo, pode-se dizer que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc. Por outro lado, tampouco assentamos esse esquema na ideia de comunicação. A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores. (ORLANDI, 2010, p.21).

É no discurso que se concentram, se intrincam e se confundem, como um verdadeiro nó, as questões relativas à língua, à história e ao sujeito. O discurso constitui-se, assim, no verdadeiro ponto de partida de uma "aventura teórica" (FERREIRA, 2014, p. 347).

Com isto, pode-se dizer que, pensando discursivamente este sujeito da deficiência e do discurso da inclusão, é preciso levar em conta o modo como ele é significado e como se identifica e é identificado na sociedade e na história. Não se trata, pois, somente da vontade de quem é profissional de sua formação, mas também do modo como se constituem os processos de significação e as condições em que se produzem os sentidos, na maneira como este profissional toma uma posição como sujeito que significa seu aluno, em sua prática.

Em que formação discursiva se inscreve seu discurso quando ele fala com ou de seu aluno? Em uma formação discursiva que reconhece a diferença e a significa na direção de dar ao aluno uma posição sujeito também capaz de se significar ou em uma posição que o significa negativamente pela sua diferença? Uma posição sujeito que não ouve o aluno em suas necessidades de se significar? Estas são questões fundamentais postas para a produção de espaços de inclusão. É a inclusão como um gesto de interpretação que deixa espaço para este sujeito se significar, se identificar, ou é uma imposição de sentidos (em geral estigmatizados) previamente já postos?

A educação brasileira esbarra, nos últimos tempos, com a chamada política de inclusão que apresenta um caráter focal, com inúmeras ações afirmativas representadas por programas emergenciais com promessas de inclusão social e igualdade de condições. O discurso de igualdade de oportunidades tem como objetivo amenizar os problemas enfrentados na rede de educação regular, dando os mesmos direitos educacionais das pessoas sem deficiências para as pessoas que possuem qualquer tipo de deficiência. Procuraremos analisar e compreender essa discursividade.

A presente tese está organizada em 4 capítulos que apresentarão pela educação especial o discurso sobre a inclusão na educação (BNCC), as práticas pedagógicas de inclusão no esporte e, para finalizar, a educação especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Capítulo 1 – EDUCAÇÃO ESPECIAL: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A prática docente é decisiva para a maneira como os alunos vão se significar para si e para os outros, logo, em relação ao modo como a sociedade os significa. Para compreender este processo de significação que articula ensino, conhecimento e sociedade, através da relação professor e aluno, temos que observar que, nesta relação, está presente o estado, enquanto articulador do simbólico com o político, e a ideologia que faz parte do processo de constituição dos sujeitos e dos sentidos. (ORLANDI, 2015, p.1)

A educação especial está caminhando na busca pela inclusão. Inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Aos poucos a educação especial vem ganhando significado e procurando, cada vez mais, garantir o acesso e permanência de alunos deficientes no ensino regular. Com a educação inclusiva propõe-se uma mudança do processo educacional dos alunos que eram excluídos da sociedade, da educação.

Todo indivíduo possui uma característica específica que é notada diretamente ao olhar: o corpo. No entanto, muitas pessoas que não possuem deficiência física se deparam com outros tipos de dificuldade. Estas abrangem um número bem maior de pessoas do que as que possuem algum tipo de deficiência física. O corpo, em sua visibilidade, está diretamente ligado às características do sujeito e ganha significados a partir de sua formação, seu desenvolvimento humano.

O problema que se nos apresenta em primeiro lugar é o do homem presente ao mundo por seu corpo. Não se trata apenas do corpo enquanto entidade físico-biológica, mas do corpo enquanto dimensão constitutiva e expressiva do ser do homem. (LIMA VAZ, 2011, p. 177).

“É mediante o corpo que o homem é um ser social” (MONDIN, 1980, p. 32), em outras linhas, “a somaticidade faz do homem um ser-no-mundo: ela lhe designa certa posição no espaço e o condiciona a ter relações particulares ao ser apenas com as realidades que lhe são espacialmente próximas” (MONDIN, 1980, p. 33).

Não é possível não considerar que o aparelho orgânico, que permite ao homem especificidades quando comparado a outros animais, está investido de sentidos no funcionamento social. Assim, conhecer o corpo humano como se apresenta é importante para a compreensão dos mecanismos e dos modos como o homem se relaciona no mundo e com seus pares, mas não se deve perder de vista o que este corpo significa. (BARROS, 2014, p. 231)

Neste sentido, o fato de o homem ter corpo e assim “ser-no-mundo” permite-lhe participar de toda a composição conjuntural do existir, dentre elas a capacidade de ter um físico e a partir das funcionalidades físicas ele pode falar, comunicar-se, mover-se, ter necessidades fisiológicas e muitas outras atividades. Assim, “deve-se delinear a figura do corpo próprio como polo imediato da presença do homem no mundo ou do homem como “ser-no-mundo” aberto à objetividade” (VAZ, 2011, p. 184).

Com isso, para delinear a figura do corpo humano sabe-se que sobre o corpo surgem algumas pré-compreensões hermenêuticas sobre tipos de corpos: altos, baixos, gordos, magros, etc. É, também, a partir nesse lugar de compreensão que certas interpretações são produzidas para a formulação de referenciais sobre a corporeidade: o bonito, o feio, o “perfeito” e o “deficiente”, etc.

Sendo assim, partindo dos discursos sobre o corpo físico, seja o de si e de outrem, os discursos derivam as verdades que caracterizam a realidade e, igualmente, surgem incoerências quanto às interpretações. O corpo humano é uma realidade e à esta realidade são inferidos juízos que geram discussões, diálogos, reflexões e debates, em outras palavras, o corpo humano possui, por natureza, um altíssimo potencial de significar. O corpo significa e se comunica através de suas expressões, gestos, movimentos, ações, etc.

Partindo, portanto, desse pressuposto, dentre as muitas concepções reflexivas que existem acerca do ser humano, nós nos deparamos assim com a realidade da dimensão corpórea do homem, ou seja, podemos considerar o corpo como sendo parte da materialidade do sujeito, a dimensão física do ser humano na vida e dela provém características do seu ser que o caracterizam, o significam, como pessoa.

[n]a instância da forma material em que o sentido não é conteúdo, a história não é contexto e o sujeito não é origem de si. [...] o sujeito se

define na sua relação com um sistema significante investido de sentidos, sua corporeidade, sua espessura material, sua historicidade. É o sujeito significante, o sujeito histórico (material). Esse sujeito que se define como “posição” é um sujeito que se produz entre diferentes discursos, numa relação regrada com a memória do dizer, o interdiscurso... (ORLANDI, 2004, p. 49).

Importante ressaltar que independente da formação corporal de cada pessoa com deficiência, dentro das perspectivas de inclusão, é de extrema importância colocar em prática um projeto pedagógico que produza condições de significação a todos, inclusive aqueles alunos que não possuem deficiência, para que não os tornem excluídos. Aos poucos, as com deficiência vêm conquistando seus direitos. Vem sendo incluídas no ensino regular junto com os demais alunos, tendo a oportunidade de se realizarem profissionalmente. Por isso é fundamental que tenham oportunidades, pois são sujeitos constituídos por suas crenças, sentimentos, habilidades e necessidades. Mas como são vistas as escolas de ensino regular nos dias de hoje? Elas promovem condições para que todos os alunos e professores possam aprender e ensinar, independentemente de suas necessidades e especificidades?

1.1 – Formação de Professores x Educação Inclusiva

Moran (2002) descreve a Educação como:

A utilização de meios que asseguram a formação e o desenvolvimento do ser humano, isto é, produção social do homem, o que, historicamente, tem caracterizado o chamado processo civilizatório, dotando este homem de possibilidades necessárias à vida em sociedade, atualizando suas possibilidades, na construção contínua da pessoa, de seus saberes, de sua capacidade de pensar, discernir e agir.

A prática discursiva sobre a educação inclusiva apresenta-se como um desafio por estar imersa em um campo conceitual em constante reconstrução, não isento de um embate de perspectivas tanto ideológicas, quanto políticas, mas também educacionais, principalmente quando se trata das políticas públicas de inclusão.

Ao longo da história da educação é uma constante a presença de modelos pedagógicos vinculados a projetos de inclusão. Visto isso, percebeu-

se uma preocupação crescente em relação à necessidade de formação de profissionais da área da educação preparados e habilitados para lecionarem com alunos deficientes. Ultimamente, as perspectivas educacionais, geralmente expressas em forma de políticas públicas são colocadas em prática e garantindo a todas as pessoas os mesmos direitos e deveres.

O papel da educação, segundo Schultz (1997), consiste em desenvolver nos sujeitos trabalhadores as qualidades necessárias ao desempenho no trabalho e da educação. Portanto, a escola deve concentrar seus esforços no sentido de preparar os sujeitos/alunos não só para as necessidades do mercado, oferecendo-lhes apenas uma capacitação, mas, indo além, proporcionando uma formação real e inclusiva. No entanto, para Orlandi (2014), não basta um simples curso de capacitação, tem que haver formação para que o professor compreenda os processos e possa, então, formular a sua prática. Dentro deste contexto, o processo de escolarização começa a ser interpretado como elemento fundamental para a formação do ser humano, independente dele possuir deficiência ou não.

O sentido do direito à educação, na ordem constitucional de 1988, está intimamente ligado ao reconhecimento da dignidade da pessoa humana como fundamento da República Federativa do Brasil, bem como com os seus objetivos, especificamente: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalidade, redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem comum.

Segundo a Constituição Federal, no artigo 6º (Capítulo II), a educação é colocada como um direito social que especifica a competência legislativa nos artigos 22, XXIV e 24, IX; dedicando toda uma parte do título da Ordem Social para responsabilizar o Estado e a família ao tratar do acesso e da qualidade da educação, organizar o sistema educacional, vincular o financiamento e distribuir encargos e competências para os entes da federação.

A educação, enquanto dever do Estado e realidade social, não foge ao controle do Direito. Na verdade, é a própria Constituição Federal que a enuncia como direito de todos, dever do Estado e da família, com a tríplice função de

garantir a realização plena do ser humano, inseri-lo no contexto do Estado Democrático e qualificá-lo para o mundo do trabalho. A educação representa o mecanismo tanto de desenvolvimento pessoal do indivíduo, como da própria sociedade em que ele se insere. Isso é o discurso da Constituição. Como se dão as práticas institucionais efetivas é a nossa interrogação.

Considerando as condições de produção para o funcionamento na/da educação inclusiva, é importante ressaltar a relação que se estabelece entre o professor e o aluno deficiente neste espaço educacional de produção e circulação do conhecimento. Assim, fundamentados no dispositivo teórico-analítico da Análise Discurso se torna indispensável a formação de professores preparados para receberem alunos deficientes no ensino regular, incluindo-o de forma significativa, não apenas por incluir, mas sim se significar, existir, ganhar espaço no ambiente escolar.

Enfim, é importante que os profissionais da área da educação adquiram no curso de graduação uma formação inicial consistente com embasamento teórico sobre as diferentes áreas de atuação da educação escolar, dentre elas os conhecimentos sobre o ensino do aluno com necessidades educacionais especiais na classe comum, ou seja, no ensino regular, e sobre as práticas pedagógicas realizadas na escola, especialmente relacionadas à inclusão. É de extrema importância que o profissional da área da educação, principalmente o profissional de educação física saibam que ser professor é antes de tudo ter o compromisso social com a aprendizagem de todos os alunos, independentemente se ele apresenta ou não deficiência física. É uma profissão em que deve haver amor, respeito e muita sede de ensinar, pois são os professores que formam os cidadãos.

Assim, considerando as condições que afetam o profissional de educação, é de grande valia que as instituições de ensino busquem investir em cursos de formação para seus docentes, levando até eles todas as condições necessárias para que possam atender a todos os alunos que frequentam o ensino regular. É importante que esses professores compreendam o processo de produção dos sentidos que se dá na escola para a educação inclusiva, e permitam se relacionar com as mais novas ideias que dão mobilidade ao funcionamento da educação no nosso País, contemporaneamente.

...a educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001, p. 16).

1. 2 – A Pessoa com Deficiência e a Educação.

A corporeidade, como dissemos, é uma realidade comum a todo ser humano, por isso, independente das características físicas que cada ser apresenta, todas as pessoas devem usufruir dos seus direitos e cumprir seus deveres dentro do estado de vida em que se encontram. Nos direitos elementares e fundamentais ao qual todo ser humano tem direito está o acesso à educação, pois, “educação é ciência e, como tal, ela se presta a dar grandeza à existência humana dignificando-a, mas também, por ser ciência, está suscetível à reabilitação de suas práticas e fundamentos” (BRASIL, 2013, p. 14).

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente. (UNESCO, 1998, p. 3).

Quanto à educação dos alunos com deficiência, esta tem sido pensada a partir dos pressupostos da educação inclusiva, o que tem provocado uma grande reflexão sobre o sistema educacional brasileiro e sobre a própria escola, especialmente, sobre a maneira como ela está organizada e as políticas que a orientam. As políticas públicas de educação inclusiva atuais estão voltadas a um mundo mais democrático e igualitário, no qual todos tenham os seus direitos garantidos e suas diferenças respeitadas. Por este motivo, as políticas vêm buscando contribuir, de forma ampla, na organização de uma sociedade e de uma escola inclusiva. E o que é uma escola inclusiva, quando pensamos os sujeitos com deficiência e sua escolarização? Isso implica na reorganização da forma como estes alunos com deficiência são inseridos no sistema regular de ensino, visando atendimento de qualidade a todos os alunos.

Neste sentido, considera-se que a educação da criança, do jovem e do adulto, deve estar sob uma tríplice responsabilidade: a família, a escola e o Estado. Essa tríade deve estar em consonância para que a educação tenha sucesso nas suas diretrizes. Entretanto, ao se tratar de uma pessoa com deficiência que procura e quer ter acesso à educação, faz-se necessário uma análise e uma cooperação multidisciplinar dos diversos setores sociais.

A Educação Especial sempre foi um grande desafio pedagógico. Mesmo sabendo do direito que toda e qualquer pessoa têm para o acesso à educação, é necessário haver uma preparação na abordagem com com deficiência, que deve se dar mediante algumas condições como: espaço físico organizado e com acessibilidade; formação do profissional de educação que se responsabilizará pela escolarização da pessoa com deficiência; colaboração mútua de família, escola e sociedade, dentre outras condições incidentes.

Todo esse movimento educacional em prol da pessoa com deficiência denomina-se inclusão que é, segundo alguns autores:

[...] a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida da sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p. 39-40).

Dessa forma, é notável que a educação inclusiva pressupõe a igualdade de oportunidades, como dizem Pedroso, Campos e Rocha (2013), assim, uma igualdade de oportunidade para todos aqueles que querem estudar e aprender, acessar o conhecimento, de desenvolver a intelectualidade e de conviver.

Para Pêcheux (1990, p. 77), “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”, portanto, importa não somente o que se diz, mas também o que não se diz sobre inclusão e que faz parte da exterioridade que o constitui.

Medeiros (2013, p.07), afirma ainda que:

“Por inclusão, entend[e-se] mais do que um paradigma educacional ou social; tomo inclusão como um princípio de organização da sociedade, propulsionado pela lógica de uma formação ideológica neoliberal tomada por sentidos pré-construídos que se atualizam em “novas” formas de dizer/mostrar e simbolizar os sujeitos”.

É importante ressaltar que com deficiência têm os mesmos direitos e deveres que qualquer ser humano. Possuem sentimentos, vontades e necessidades. No entanto, nossa sociedade, que é uma sociedade da divisão e da desigualdade, não reconhece nem pratica a igualdade, diante dessas necessidades. Assim, mesmo quando se fala em inclusão, no domínio esportivo, é preciso conscientizar as pessoas de que a prática esportiva só traz benefícios à saúde e que existem diferentes formas de exercitar o corpo. O esporte pode e deve ser adequado à pessoa que irá praticá-lo. É preciso que haja motivação, criatividade e força de vontade, decisão, principalmente por parte do profissional em educação, quando se trata do que pode significar a inclusão.

Segundo Prieto (2006), o principal objetivo na inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana fornecedora de aprendizagem.

Ao invés de simplesmente “aproximar” o aluno com necessidades educacionais especiais dos chamados padrões de normalidade, a ênfase está na identificação de suas potencialidades, culminando com a construção de alternativas pedagógicas capazes de propiciar condições favoráveis à sua autonomia escolar e social. (PEDROSO, CAMPOS E ROCHA, 2013, p. 34).

Dentre as alternativas pedagógicas, consideramos a importância do esporte na educação especial e na inclusão. A partir do esportismo buscamos compreender diversos fatores que podem se tornar praticáveis e didáticos, pois, segundo a Declaração dos direitos das com deficiência:

As pessoas com deficiência têm direito inerente ao respeito por sua dignidade humana. As com deficiência, qualquer que seja a origem, a natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica antes de tudo, no direito de desfrutar uma vida decente, tão normal e plena quanto possível. (ONU, 75, s/p).

A escola, sem sombra de dúvidas, é fundamental para o crescimento e desenvolvimento humano. Mas ela tem sido também o espaço da divisão e da exclusão. Assim, todos que ali laboram, principalmente o profissional de educação física, devem ser formados para receber todos e quaisquer alunos deficientes ou não, pois estes têm um papel decisivo na formação deste aluno. Se compararmos o ensino regular de hoje com o ensino regular de alguns anos atrás, observamos que já houve uma grande conquista, embora precise melhorar. Mas já há uma compreensão que ilumina a inclusão no ensino regular e dá sentidos a todas as pessoas que possuem deficiência que eram excluídos deste ensino, assim como, das demais pessoas que ali frequentam.

De acordo com Medeiros (2014, p. 51):

um dos temas mais publicizados na mídia da atualidade é, de fato, o da inclusão social e neste entorno de significação os sujeitos marcados pela diferença passam a figurar em posição “destacada” no projeto social que apregoa uma inclusão de superfície discursiva horizontalizada, sem deslizes, sem conflitos e arranjada em um imaginário de “boa vontade” coletiva que ressoa um modo de discursivizar a inclusão de sujeitos identificados pela diferença, determinado por uma formação ideológica neoliberal que retoma sentidos individualizantes que já estão naturalizados.

Conhecer a importância dos esportes para o desenvolvimento de outros sentidos e as práticas pedagógicas na inclusão é o objetivo dos próximos capítulos desta pesquisa.

1.3 – Novas Perspectivas do Discurso sobre a Educação

Segundo Orlandi (1992), o objeto de estudo da Análise de Discurso é o Discurso, o qual produz forma de conhecimento, em suas diferentes materialidades. É nele que “torna-se possível observar a relação entre linguagem e ideologia” (p.16). A autora explica que há uma dispersão nas formas de conhecimento e os projetos de interdisciplinaridade, ou seja, “poder ultrapassar uma disciplina pela outra” (p.16).

Segundo a mesma autora, é uma necessidade de a Análise de Discurso dispersar as disciplinas, o que se sustenta na relação do conhecimento com a linguagem, ou discurso. Isso se justifica e se explica, uma vez que ambos estão sempre sujeitos à interpretação dos envolvidos em sua produção. E, “é nesse sentido, como nos explica a pesquisadora, que o simbólico funciona e se faz presente” (ibidem, p.16).

FERNANDES & FONSECA (2011) baseiam-se em Eni Orlandi, mais especificamente em seu livro, *Discurso em Análise para observar as análises e como é feito o estudo da Ciência Análise de Discurso no Brasil*. Sobre isso, salientam:

Tendo se desenvolvido com base na consistência e na abrangência teórica e metodológica, a Análise de Discurso praticada no Brasil pode, assim, reivindicar um “alargamento da exploração de seus princípios básicos”, caracterizando o avesso do que se coloca na França, onde a epistemologia pecheutiana encontra-se apagada. Orlandi mostra que tal tomada de posição implica novos desafios e responsabilidades (FERNANDES & FONSECA, 2012, p.275).

Segundos os mesmos autores, respaldando-se em Orlandi, a teoria da Análise de Discurso reforça as análises e as pesquisas feitas na França por Michel Pêcheux, que provocava intrigas e motivos de curiosidades em diversos pesquisadores, de diversos ramos distintos. Mas, mantinham-se sempre o foco na historicidade da própria teoria. E acrescentam:

Discurso em Análise vem reforçar as bases da Análise de Discurso herdadas de Michel Pêcheux (doravante AD), provocando o olhar em diversas direções, sem perder o foco na historicidade da própria teoria. Para manter sólida a ligação com a AD brasileira, Eni Orlandi considera como conceitos articuladores o sujeito, o sentido e a ideologia, a partir do que se pode preservar a relação entre o político

e o teórico, tornando consistente a interlocução entre teoria, metodologia, análise e objeto. O encadeamento entre esses elementos é o que faz com que o avanço da AD, no país, recupere o sentido de sua fundação na França para seguir adiante, no trabalho de uma ciência (FERNANDES & FONSECA, 2012, p.275).

Esta obra de E. Orlandi é composta por 15 textos, que expõem análises e reflexões sobre o desenvolvimento da nova ciência. No primeiro, aborda-se o apagamento do político na Ciência, e às formulações iniciais da Análise discursiva na França. Acrescenta dados sobre a política do Brasil, com foco nas décadas de 60, 70 e 80, mais precisamente, no período da Ditadura Militar. Momento obscuro do país, em que ocorreram muitos silenciamentos, ofuscações e apagamentos dos discursos contra a opressão e em prol da liberdade e da humanidade.

De acordo com Fernandes & Fonseca (2012), existem novos objetos de estudos para a presente ciência, novas discursividades, questões e análises, mas não é necessário, muitas vezes, mudar o objeto de pesquisa para que novos textos existam.

Para a autora, “não é o objeto da [Análise de Discurso] que é novo, é o que podemos dizer através do tipo de análise, sobre nosso objeto” (ORLANDI, 2012). Em outras palavras, como diz Orlandi (idem), o objeto da Análise de Discurso é o próprio discurso, sendo sua principal materialidade ideológica, independente da forma como é apresentado: fala, ou escrita, imagem, som, pintura, escultura, etc.

Quanto ao desenvolvimento de nossa reflexão, consideramos a importância da noção de memória filiada à Análise de Discurso. Intimamente ligada a quaisquer temas, principalmente no campo da educação. A memória é um conceito discursivo muito importante e presente, o que talvez explique os gestos de discriminação e segregação de com deficiência, quais foram, por muito tempo, apagadas e excluídas dos discursos ou se mantiveram apenas neles, mas que de fato nunca existiram para as práticas educacionais.

Segundo Orlandi (2012), a ideia de igualdade não é a mesma para todo mundo, uma vez que em nossa formação social a significação desse termo sofreu um esgotamento. No entanto, ao se tratar dos direitos humanos, o que se estende às com deficiência, assunto base dessa tese, tal discursividade

pode fazer novos sentidos para os sujeitos. Isso se justifica uma vez que esses, uma vez excluídos, passam a fazer sentido perante a história e ao discurso.

1.4 – Análise dos sentidos e Concepções sobre Inclusão e Exclusão

Orlandi (2010), nos ensina que a Análise de Discurso, quando considerada entre a Linguística e as Ciências Sociais, não tem um local específico no reconhecimento das disciplinas. O que se busca é discutir sua constituição e a historicidade apagada por elas. Tal como interroga a transparência da linguagem, do sujeito e do sentido, também reflete sobre a noção de ideologia.

Esse objeto, o discurso, trabalhando esse espaço disciplinar, faz aparecer uma outra noção de ideologia, passível de explicitação a partir da noção mesma de discurso e que não separa linguagem e sociedade na história. É no discurso que se pode apreender a relação entre linguagem e ideologia, tendo a noção de sujeito como mediadora: não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia. O efeito ideológico elementar é o que institui o sujeito (sempre já-lá). Com efeito, o discurso é um objeto particular. O trabalho com o discurso leva a uma forma de conhecimento específico com um objeto que não é simplesmente o resultado da relação de um objeto de uma disciplina, com outro, de outra disciplina. A AD, nessa perspectiva, não é apenas aplicação da Linguística sobre o objeto das Ciências Sociais e nem o inverso, ou seja, aplicação das Ciências Sociais sobre o objeto da Linguística. Longe disso, a consideração do discurso leva a uma outra prática analítica seja sobre a linguagem, seja sobre a sociedade, seja sobre o sujeito. Em contrapartida, também não se pode tomar a Análise de Discurso apenas como instrumento para as outras disciplinas. A esse respeito, podemos encontrar em M. Pêcheux uma elaboração teórica muito pertinente sobre a questão dos instrumentos na construção do conhecimento (Orlandi, 1994, p.54 e 55).

A autora inclui em seu estudo o social ao discutir inclusão e exclusão, e afirma que tal conceito não se faz baseado em traços sociológicos ou empíricos, como idade, classe social, sexo ou profissão, mas, sim, nas formações imaginárias. Essas são constituídas nas relações sociais as quais fundamentam o discurso. Ou seja, sempre que dizemos algo sobre alguém, afirmamos sobre a imagem que construímos desse, de nós mesmos e do contexto no qual nos inserimos. E assim, explica:

Há em toda língua mecanismos de projeção que permitem passar da situação sociologicamente descritível para a posição dos sujeitos discursivamente significativa. No que diz respeito ao ideológico, não se trata de procurar "conteúdos" ideológicos que seriam a ocultação da realidade, mas justamente os processos discursivos em que ideologia e linguagem se constituem de forma a produzir sentidos. Na Análise de Discurso se trabalha com os processos de constituição da linguagem e da ideologia e não com seus "conteúdos". A ideologia não é "x", mas o mecanismo de produzir "x". No espaço que vai da constituição dos sentidos (o interdiscurso) à sua formulação (o intradiscurso) intervêm a ideologia e os efeitos imaginários. A relação do homem com a linguagem é constituída por uma injunção à interpretação: diante de qualquer objeto simbólico "x" somos instados a interpretar o que "x" quer dizer. Nesse movimento da interpretação, aparece-nos como conteúdo já-lá, como evidência, o sentido desse "x". Ao se dizer, interpreta-se — e a interpretação tem sua espessura, sua materialidade—, mas, nega-se, no entanto, a interpretação e suas condições no momento mesmo em que ela se dá e se tem a impressão do sentido que se "reconhece", já lá. Esse é o efeito da literalidade. A significância, no entanto, é um movimento contínuo determinado pela materialidade da língua e da história. Necessariamente determinado por sua exterioridade, todo discurso remete a outro discurso, presente nele por sua ausência necessária. Há o primado do interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) de tal modo que os sentidos são sempre referidos a outros e é daí que tiram sua identidade, sua realidade significativa. A interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como universais, eternas. É a ideologia que produz o efeito da evidência, e da unidade, sustentando-se sobre o já-dito, os sentidos institucionalizados, admitidos como "naturais (Orlandi, 1994, p.56 e57).

Ao analisarmos a linguagem e sua relação com a exterioridade, também consideramos a constituição do sujeito. Pois, tais se fazem e refazem nos sentidos afetados ideologicamente, e também, pelo inconsciente. Portanto, com essa noção discursiva torna-se possível compreender os efeitos de sentidos em funcionamento no gesto de leitura, mesmo que em suas diferentes formas e nas mais diversas materialidades e "sítios de significância" (ORLANDI, 1994). São esses sítios, em seus distintos modos de leitura que permitem à A.D. compreender os efeitos de sentidos. Em nosso caso, é importante salientar as formas de significar inclusão e as práticas do profissional de Educação Física foram se modificando na história.

Silva (2007), relata que para educar bem é preciso conhecer o aluno, sua família, seu histórico escolar, familiar e de experiências e "desnudá-lo em seus aspectos biopsicosociais" (p.169). Isso se deve fazer nos encontros com

os pais, mas também na relação com os professores e com os textos que sustentam essa relação pedagógica com os alunos.

Outro paradoxo destacado por Silva (2007) é a utilização da expressão *alunos com necessidades educativas especiais*, pois toda criança possui necessidades, habilidades, dificuldades e facilidades na aprendizagem que lhes são únicas. Em função disso, a educação não pode ser homogênea. Deve ser individualizada. Ou seja: “se uma escola tem 200 alunos, são necessárias 200 formas de aprender e de ensinar” (SILVA, 2007, p.170). E para isso, são necessários profissionais de todos os ramos da escola, com boa preparação para atender a esses alunos. Exigência da legislação que invade a escola por um todo, e modifica toda a sua estrutura já pré-definida. Como cita Voltine (2006.), apud Silva (2007):

O fato é que a ênfase na participação do especialista faz parte da estratégia moderna, que de um lado investe na gestão dos problemas sociais através de medidas administrativas e do estabelecimento de políticas gerenciáveis e, de outro lado, que vê no saber científico enquanto aquele que oferece técnicas, o instrumento para isso (s/p).

Como é uma educação que merece e necessita de qualidades especiais, essa necessita de profissionais engajados cada vez mais especializados, em movimento contínuo de estimulação, reabilitação e readaptação, mas sobretudo capazes de independência e invenção para exercerem as funções que o cargo necessita. Esses professores só são bons para o cargo se compreenderem os sentidos das com deficiência dos alunos e inclui-los na educação; se flexibilizarem, dinamizarem as atividades e afazeres com inclusão; se avaliarem com frequência a efetividade desse modo de ensino e se atuarem em equipe com os professores especializados. Para a perspectiva discursiva, no entanto, não basta a readaptação, é preciso que o aluno se inscreva em outros processos de significação que rompam com o imaginário social e nos quais este aluno possa construir novas imagens, novos sentidos de si. Portanto, não basta a reabilitação, e sim uma mudança.

Sobre os professores especializados, define-se:

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação

especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às com deficiência de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001, Art. 18).

Silva (2007) questiona que se a família e a escola que são os autores da educação das crianças não sabem lidar com os próprios desconhecimentos, como esses podem transmitir o desejo de ensinar e de aprender?

A educação inclusiva não está imune a esses efeitos. A Declaração de Salamanca (1994), referendada pela Declaração dos Direitos Humanos (1948), marca um posicionamento crítico frente ao sistema escolar excludente, porém – paradoxalmente – a inclusão tem exacerbado o poder do especialista e privilegiado a eficácia, a funcionalidade e o excesso (de informações, de técnicas e de saberes) (Silva, 2007, p.12).

Em maio de 1968 foi criada uma escola inclusiva em Paris a fim de reunir crianças excluídas do sistema de ensino, dito regular, por um grupo de psicanalistas, devido ao movimento psiquiátrico e o Maio de 68.

Capítulo 2 – O DISCURSO SOBRE A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

O presente capítulo pretende analisar as políticas públicas, a inclusão dos portadores de deficiência e os discursos acerca dos presentes temas. Para isso, baseia-se em Silva (2007), na BNCC, com enfoque na Educação Física Inclusiva, e a Constituição de 1988. Apresentaremos aspectos históricos, a escola inclusiva e à acessibilidade, e os direitos humanos, baseados, entre outros autores, em Massmam (2013).

Para melhor compreendermos o que estamos procurando observar, citamos o trecho seguinte, que fala da linguagem uma relação diferente da existente entre comunicação e informação:

Para a Análise de Discurso, não se trata apenas de transmissão de informação, nem há essa linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se a mensagem resultasse de um processo assim serializado: alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a. Na realidade, a língua não é só um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam numa sequência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica etc. Eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque. Além disso, ao invés de mensagem, o que propomos é justamente pensar aí o discurso. Desse modo, diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc. Por outro lado, tampouco assentamos esse esquema na ideia de comunicação. A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores. (Orlandi, 2010, p.21)

2.1 – As Políticas de Educação para Com deficiências

Documentos do Ministério da Educação, datados de 2006, discutem a importância de se inserir alunos com deficiência física no convívio da escola

regular, com possibilidade de aprendizagem e formação digna de qualquer cidadão. Como justifica Silva (2006, p. 3), at all:

A educação, como uma prática social, dentro de um contexto sócio-econômico-político, não é uma atividade neutra. Quando realizada de modo subserviente ao atual modelo hegemônico, caracterizado pela primazia absoluta da competitividade e lucratividade, reproduz e reforça a exclusão social. Contudo, quando resiste e subverte a escala de valores predominantes, a prática pedagógica passa a ser um fator de mudança extremamente eficiente. Essa mudança traz benefícios para todos e contribui para assegurar os direitos fundamentais dos indivíduos, em todos os níveis.

Após uma análise feita do acompanhamento com deficiência, sejam elas educacionais diferenciadas ou físicas, desde a Antiguidade Clássica até a contemporaneidade, criaram-se estudos para que tal inclusão fosse feita de forma mais digna. Para que isso fosse possível, foi preciso que fossem produzidas mudanças estruturais nos sistemas educacionais, valorizando e respeitando as diferenças e construindo o conhecimento, não conseguidas por completo até hoje.

As deficiências surgem em decorrência de má formação congênita ou de acidentes, que como dados estatísticos provam, com o aumento da violência, surgem mais portadores. É de suma importância que a educação esteja relacionada a processos de significação que constituam condições para que este sujeito possa identificar-se com formações discursivas que se produzem na pluralidade de sentidos, e possa significar-se perante todos e o Estado.

Os estudos e as mudanças propostas tentam reparar um erro histórico, como por exemplo, na Grécia Antiga, como explicam os historiadores Amaral (1995-1997) e Mazotta (1993 e 1996): na antiguidade, o ato de abandonar com deficiências era constitucional e em Roma, o pai podia sacrificar a criança após o parto.

A concepção filosófica dos greco-romanos legalizava a marginalização das com deficiência, à medida que o próprio Estado tinha o direito de não permitir que cidadãos "disformes ou monstruosos" vivessem e, assim sendo, ordenava ao pai que matasse o filho que nascesse nessas condições (AMARAL, 1995, p.43, apud SILVA, 2006, p.5).

Segundo o mesmo autor, na Idade Média, a deficiência era vista como um castigo, relacionando-se à culpa e ao pecado. Uma marca física que impedia o contato com a divindade. E, ainda, com o surgimento do Nazismo, essas pessoas também foram eliminadas por serem consideradas danosas às demais. Mas, já no século XVI, estudiosos e médicos começaram a cogitar hipóteses de estudos e tratamentos, práticas que só foram possíveis no século XIX, com os estudos de Pinel, Itard, Esquirol, Seguin, Morel, Down, Dugdale, Froebel, Guggenbuehl, os quais passaram a descrever os sintomas, as consequências e as prováveis curas sob uma perspectiva clínica. O preconceito passa a ser encarado de outra forma.

Porém, mesmo ao embasar cientificamente as deficiências físicas e mentais desses sujeitos, eles ainda permaneceram marginalizados, por muitos não crerem em melhoras e capacidades de atividades laborais sérias e de forma correta. Para corrigir tais atitudes, surgiu o assistencialismo, com o qual, esses deficientes são auxiliados de forma filantrópica e humanitária. Os pacientes ainda eram desacreditados quanto à sua capacidade de mudança; ou a solidariedade humana que busca proteção a essas pessoas. Sobre a educação, Amaral (1995), p.5 apud SILVA, 2006, p.05, observa:

A educação/reabilitação apresenta-se como uma atitude de crença na possibilidade de mudança das com deficiência e as ações resultantes dessa atitude são voltadas para a organização de serviços educacionais. Cabe ressaltar que o fato de uma concepção ou atitude social predominar em determinado período não significa que concepções e atitudes diferenciadas não convivam em um mesmo contexto.

Antes do século 20, esses estudantes eram excluídos do convívio educacional, por pensarem que não possuíam orientação em casa. Eram, então, segregados pelo sistema. Mas, na década de 50, as escolas passaram a se especializar em educação para esses sujeitos, e, em 1970, surge o conceito de *integração*, com o qual, finalmente, esses estudantes foram incluídos em classes comuns e passaram a conviver com os colegas. De acordo com Mrech (1998), apud Fuchs (1995), a educação inclusiva surgiu nos EUA no ano de 1975, embasada na lei 94.142, a qual insere alunos portadores em escolas comuns, possibilitando, assim, a troca de experiências e o convívio

com os demais, com um intuito de minimizar os efeitos catastróficos da guerra recém-terminada, e para sanar uma dívida que ficou para com a população tão abalada. O Brasil, por sua vez, copiava os moldes de integração, mas, na verdade, esses alunos estavam lá apenas de corpo presente. Mas, logo a prática educacional se modificou e esses deixaram de ser marginalizados, e passaram a integrar com participação ativa. Fez-se, então, um relatório denominado Warnock, em 1978, apresentado ao Parlamento do Reino Unido, pela Secretaria do Estado para Educação e Ciência, Secretaria do Estado para a Escócia e a Secretaria do estado para o País de Gales, que foi constituído para rever o atendimento aos deficientes, e criar o conceito de *com deficiência*, adotado em 1994, na Declaração de Salamanca. Isso incluiu crianças superdotadas, de rua, nômade, de culturas distintas. Mas, infelizmente, o sistema não modificou muito, e esses alunos foram fadados ao fracasso. Então, necessitaram de mudança urgente para que não fracassassem. Como salienta Brasil (1994, p.4):

Nesse sentido, a Educação Inclusiva visa reduzir todas as pressões que levem à exclusão e todas as desvalorizações, sejam elas relacionadas à capacidade, ao desempenho cognitivo, à raça, ao gênero, à classe social, à estrutura familiar, ao estilo de vida ou à sexualidade. Entretanto, será que as sociedades e os sistemas educacionais estão preparados para realizar essa Educação Inclusiva? Será que as sociedades e os sistemas educacionais modificaram suas concepções e atitudes no olhar dado aos alunos com necessidades educacionais especiais?

Segundo Brasil (idem), a inclusão dos alunos, à maneira como é feita, ajuda na produção da miséria. Historicamente tais alunos foram expulsos da prática escolar, e na contemporaneidade, eles devem ser acolhidos, mas a exclusão e a ideia de diferenças ainda permanecem no imaginário social quando ainda são denominados como inválidos, incapazes, anormais e deficientes.

Contudo, os estudiosos da Educação Inclusiva, tais como Rodríguez (2001), Edler (2000), Werneck (1999), Sasaki(1998), entre outros, assinalam que, para viabilizar as estratégias transformadoras e concretizar as ações que o contexto de cada instituição educacional exige, é preciso vontade política dos dirigentes, recursos econômicos e competência dos sistemas educacionais. A conquista dessas condições passa necessariamente pela elaboração de um projeto educacional coletivo, com a participação de todos os integrantes da

escola. Esse projeto pressupõe, antes de tudo, a participação de educadores comprometidos com uma prática educacional orientada por concepções otimistas sobre o potencial educativo de todos os alunos, especialmente dos alunos com necessidades educacionais especiais. Para que isso ocorra, é necessária uma formação docente que ofereça competência técnica e compromisso profissional, fato que encaminha essa reflexão ao entendimento da importância de articular políticas de inclusão desses alunos com políticas de formação docente. (BRASIL, 1944, p.9)

Deficiências físicas são conceituadas como diferentes condições motoras que comprometem a mobilidade e a coordenação. Segundo o Decreto 3.956 de 08 de outubro de 2001, é uma restrição física que pode ser sensorial em consequências de lesões neurológicas, ortopédicas ou de outras fundamentações. São variações que afetam o bem-estar do sujeito em qualquer fase da vida, mas, com o avanço da medicina, são reduzidas ou eliminadas. Aquelas podem ser temporária, compensável ou recuperável e pode ser hereditária, congênita ou adquirida, ou advinda do sistema nervoso.

A educação inclusiva do aluno com necessidades educacionais especiais deficiência física significa, no âmbito escolar, a substituição do modelo racionalista ainda predominante na prática docente, fundamentado na padronização, na objetividade, na eficiência e no produto, para uma nova concepção da educação enquanto um sistema aberto, alicerçado nas dimensões do ser, do fazer e do conviver. Esse trinômio representa a síntese dos elementos fundamentais para que o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais - deficiência física possa realizar-se de forma consoante com as suas condições e necessidades, e considerando-se que a peculiaridade de ser deficiente físico modifica a forma com que ele atribui significados a realidade ao seu redor e transforma as suas condições de relação com o ambiente social. Portanto, há de se olhar o aluno com necessidades educacionais especiais - deficiência física como um sujeito que, apesar de possuir uma especificidade (deficiência física) que os diferenciados demais, deve ser visto como um sujeito pleno e historicamente situado, capaz de responder com competência às exigências do meio, contanto que lhes sejam oferecidas condições para tal (BRASIL, 1994, p.13).

Silva (2010), por sua vez, também questiona a contradição na inclusão e na exclusão dos alunos com com deficiência no sistema educacional, pois antes essa não fazia parte do sistema regular, e como afirma a autora, a educação deveria ser para todos. A autora mostra as tentativas de a sociedade, por meio do mote da inclusão, tentar deixar tudo natural e

enquadrar as necessidades das com deficiência em categorias previamente estabelecidas, em uma equação “tendente ao infinito” (SILVA, 2010, p.4).

De acordo com Silva (2010), a educação inclusiva cresceu no Brasil entre os anos 2002 e 2006, e separa as deficiências entre cegueira, fissura, de linguagem, de voz, de comunicação, gagueira, de articulação, e de aprendizagem. Se uma criança tem alguém na família que apresenta uma dessas necessidades, isso já se torna familiar, o que possibilita uma educação e a aceitação do diferente com maior facilidade do que naquela que foi conhecer essas necessidades fora de casa. A questão do afeto, talvez, que se possa ter com aquele portador, transmite uma leitura à criança de isso ser aceitável ou não.

Muitos encaram tal educação como algo bom ou ruim, e se dizem a favor ou contra, o que mostra o quão complexo é discutir tal ponto. Segundo Bauman(1999), apud Silva (2010), seria mais fácil conviver com a ambivalência na pluralidade, mas não parece que a educação inclusiva tem isso como foco principal. “A tendência classificatória presente nos documentos oficiais obtura ainda mais a falta, a incompletude, a ambivalência – características inerentes ao ser falante — transformando os incluídos em tabu” (SILVA, 2010, p. 67).

2.2 A Escola Inclusiva

Os projetos, nas escolas inclusivas, que têm sido colocados em práticas para deslocar e ressignificar os modos de dizer a diferença não resultam apenas de um esforço brasileiro, mas sim de um movimento político maior que se sustenta em acordos internacionais, tal como a Declaração dos Direitos Humanos de Viena (UNESCO, 1993). Este documento discute o princípio de diversidade, com igualdade, e respeito às diferenças. Massmann (2014), afirma que quando se reconhece a pluralidade de sujeitos com deficiência, esses se tornam reconhecidos como integrantes e indivisíveis da Plataforma Universal dos Direitos Humanos. Destaca-se a Declaração de Viena, a qual discute a Ética na diversidade e a implantação de políticas inclusivas. A autora cita que em 1994 surge a Declaração de Salamanca que

discorre sobre princípios, políticas e práticas na Educação Especial. Como explica a autora:

A sociedade e suas instituições (Estado, escola, organizações, etc.) empenham-se assim em tentar diminuir as barreiras espaciais, sociais e ideológicas e movimentam-se na direção da diversidade. Na esteira deste movimento, promove-se a luta contra o preconceito e valorização de sujeitos da diferença, a saber, sujeitos com deficiência, de diferentes etnias, religiões, culturas e outros. Desse modo, o sentido de diversidade apresenta-se relacionado à ideia de acessibilidade, pluralidade, globalização e multiplicidade trazendo consigo a questão da tolerância e da convivência com a diferença (...) (MASSMANN, 2014, p.22).

Estes dois documentos constituem uma amostra das discussões internacionais sobre o assunto e da rede de sentidos que foi se constituindo em torno do tema diversidade. O movimento internacional e a rede de sentido que ele suscitou produziram ecos e afetaram significativamente as políticas públicas brasileiras no que concerne às questões de cidadania de sujeitos com deficiência. Compreende-se, assim, que para pensar a diversidade é necessário considerar a questão da cidadania.

2.3 Acessibilidade

Segundo Massmann (2014), após surgirem políticas públicas, embasadas em respeito à diversidade, houve uma emergente necessidade de novos vocábulos menos ofensivos, expressões linguísticas e formas mais sutis de designar a diferença. Ela destaca o vocábulo *acessibilidade*, que além de ser usado em áreas técnicas, passou a ter outros domínios, como no campo da educação, do esporte, da comunicação, entre outros. Como destaca:

Diante das ressignificações que a palavra *acessibilidade* foi adquirindo no decorrer dos últimos anos, considera-se importante compreender os sentidos que são postos em funcionamento nos dizeres sobre a acessibilidade que circulam na sociedade (MASSMANN, 2014, p.4).

A pesquisadora continua a relatar que acessibilidade, como termo, começa a ser utilizado, inicialmente, em áreas técnicas, na Engenharia e na Arquitetura. E depois, para todos os sujeitos. No Brasil, aparece em 1985, quando um grupo de profissionais fora convidado a se unirem com pessoas deficientes para elaborar um documento que fixava diretrizes as quais facilitavam no acesso a espaços urbanos por cadeirantes.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) imprime, então, NBR 9050, a intitulada “Adequação das Edificações e do Mobiliário Urbano à Pessoa Deficiente”, e atualmente, graças a novos estudos, possui em seu acervo, mais de 12 versões dessas normas, reformuladas e que se amparou no Conceito de Desenho Universal: beneficiando a todos.

2.4 Novo estatuto

Segundo o documento Novo Estatuto social, o comitê paraolímpico foi fundado em 1995, no Rio de Janeiro, e tem foro em Brasília. Esse é uma fundação sem fins lucrativos e tem atuação em todo território nacional, e zela pelo fomento do paraolimpismo brasileiro, de forma nacional e internacional: zelando pelo hino, pelo lema e pelos símbolos, “bem como promovendo a ética, a paz, a cidadania, a democracia e outros valores universais” (Novo Estatuto, 2004, p.1).

De acordo com Decreto 5139 de 12 de julho de 2004, em seu primeiro artigo, explicita em seu artigo primeiro que se deve destinar recursos financeiros para o Comitê Olímpico Brasileiro. Assim como para o paraolímpico.

Tal comitê tem o dever de se assujeitar aos princípios gerais da Administração Pública, do artigo 37, da Constituição Federal, como Legalidade, Impessoalidade, Moralidade, Publicidade e Eficiência, aliados à Ética. E inclui:

Parágrafo único. O disposto no caput deste artigo se aplica, igualmente, às entidades filiadas e vinculadas ao COB e ao CPB e as que venham a receber recursos descentralizados pelos mencionados Comitês (DECRETO 5139/2004, p.1).

Em seu artigo segundo, traz especificados os destinos dos recursos listados no artigo anterior, salientando que; “poderão ser geridos diretamente pelo COB e CPB, ou de forma descentralizada por meio de convênio com outras entidades, que deverão apresentar o seu respectivo plano de trabalho” (DECRETO 5139/2004, p.1). O terceiro, por sua vez, destaca que um plano deve ser formulado para aplicar recursos aos jogos, tendo em vista o seu ciclo regular de quatro anos. Neste, deve-se: “deverão estar explicitados a estratégia de base, diretrizes, objetivos, indicadores e metas a serem consideradas por esses Comitês e pelas entidades que lhes são filiadas, vinculadas ou que deles recebam recursos” (DECRETO 5139/2004, p.1). O presente orçamento é para o período de um ano, e suas avaliações, bem como as revisões deverão ser encaminhadas para o Ministério do Esporte.

De acordo com o artigo quarto, os sites do COB e CPB deverão providenciar, no máximo em sessenta dias, um regulamento próprio de licitações e contratos para aplicar, direta e indiretamente, seus recursos nas obras e nos serviços dessas atividades olímpicas, e incluirá publicidade, compras, alienações e locações. E, por fim:

Parágrafo único. As normas e os procedimentos estabelecidos no regulamento a que se refere este artigo deverão atender aos princípios básicos da legalidade, da impessoalidade, da eficiência, da publicidade, da moralidade, da igualdade, do julgamento objetivo e dos que lhes são correlatos, tendo por finalidade a seleção da proposta mais vantajosa (DECRETO 5139/2004, p.1).

2.5 Discurso e Imaginário Social

Orlandi (1994, p.1) explica o que significa a afirmação de Pêcheux (1969) de que o discurso é “efeito de sentido entre locutores”: uma definição de forma ampla, a qual trata a linguagem em seu funcionamento, que ocorre junto à exterioridade, uma vez que, sem história, não há sentido. E, acrescenta que, “é a inscrição da história na língua que faz com que ela signifique”.

Como salienta Orlandi (1994, p.53):

A Análise de Discurso produz, realmente, outra forma de conhecimento, com seu objeto próprio, que é o discurso. Este, por

sua vez, se apresenta como o lugar específico em que podemos observar a relação entre linguagem e ideologia.

Para Orlandi (1994), o discurso, assim como a linguagem, está sempre sujeito à interpretação, embasado no simbólico. Os estudos das ciências sociais e históricas datam o século XIX, que foi marcado por uma noção de sujeito e de linguagem, mas que se tornam incompatíveis com as atuais. Sobre os sujeitos, a pesquisadora explica:

Trata-se de sujeito e linguagem pensados na relação com o inconsciente e com a ideologia, onde não há transparência, controle nem cálculo que possa apagar o equívoco, a imprevisibilidade e a opacidade constitutivos dessas noções sobre as quais se sustenta o conjunto de saberes que constituem o que chamamos Ciências Sociais, ou Humanas (ORLANDI, 1994, p.54).

Segundo a Análise de Discurso,

É o recorte das disciplinas que provocam a separação entre linguagem e exterioridade, e esse recorte, o discurso, ao ser trabalhado na questão disciplinar, faz aparecer uma outra noção de ideologia, passível de explicitação a partir da noção mesma de discurso e que não separa linguagem e sociedade na história. É no discurso que se pode apreender a relação entre linguagem e ideologia, tendo a noção de sujeito como mediadora: não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia (ORLANDI, 1994, p.55).

É o efeito ideológico elementar que institui o sujeito “sempre já-lá”. O discurso, por sua vez, leva a um conhecimento específico de um objeto de uma disciplina, com o de outra: a consideração do discurso leva a outra prática analítica, seja sobre a linguagem, seja sobre a sociedade, seja sobre o sujeito. Esta prática analítica nos dá sustentação para a compreensão de documentos fundamentais para a educação especial, como veremos.

2.6 – BNCC e a Educação Especial

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é um documento que se aplica, exclusivamente, à Educação Básica, buscando atender tanto alunos de

escolas públicas, quanto alunos de escolas privadas. É um documento de caráter normativo que se orienta pela perspectiva de uma educação básica igualitária, assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BNCC,2017)

Este é um documento reconhecido como uma referência nacional na educação básica a partir do qual formulam-se currículos de redes e de sistemas escolares públicos e privados. Esse integra a Política Nacional da Educação Básica, a formação de professores, as avaliações necessárias e a elaboração de conteúdos educacionais para o pleno desenvolvimento da educação e garante, também, aprendizagens comuns a todos os estudantes. Segundo o presente documento (2017, p. 10), define-se competência como:

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Outro documento, o caderno de Educação em Direitos Humanos Brasil (2013), afirma que é de suma importância que a educação se torne mais humana, justa e se preocupe em preservar a natureza, dessa forma, transforme a sociedade de forma positiva. As competências gerais, nas quais tal documento se baseia, se articulam para construir o conhecimento e o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores.

Segundo o artigo 205, da Constituição de 1988, a educação é um direito fundamental, que deve ser partilhado entre a família, o Estado e a sociedade. Para isso, em seu artigo 210, são definidos os conteúdos mínimos que asseguram a formação básica comum e o respeito aos valores culturais, artísticos, regionais e nacionais.

A valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, que, resgata e respeita as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o parecer CNE/CEB no 7/20106” (BNCC, 2017, p.13).

De acordo, ainda, com o presente documento, a sociedade, com suas mudanças e evoluções, destinou, de um tempo para cá, um olhar inovador, preocupando-se com o que aprender, como, e para que, e o que ensinar, como e para que. E justifica-se:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BNCC, 2017, p.16).

Um dos nortes da educação, segundo o BNCC (2017), é a igualdade, equidade, com a qual reconhecemos que as necessidades dos alunos são individuais e diversidade, que mesmo sendo um país pautado e tão atingido pela desigualdade social, devem ser seguidas e consideradas como fundamentos para que as crianças e adolescentes possam desfrutar de boa base curricular; bem como o ingresso e a permanência na escola, para que aquela possa concretizar-se.

Há, também, como cuidado especial e de forma particularizada, a necessidade de o país fazer uma reparação com os indígenas, os quais foram marginalizados, bem como com pessoas negras e descendentes de quilombo, os quais, por preconceitos e ignorâncias, tiveram suas culturas apagadas e não puderam estudar nem no tempo certo, nem a quantidade necessária para uma formação que lhes garantissem condições mínimas e dignas de sobrevivência. Incluem-se nessa nova formação profissional as com deficiência, que necessitam de conteúdos e formas de aprendizagem mais específicas e

particularizadas, como utilizar sua língua nativa como primeira língua, e oferecer educação bilíngue.

A BNCC tem por função, também, contextualizar conteúdo e apresentar estratégias para que se tornem então significativos, fornecendo opções mais dinâmicas e interativas e colaborativas para a gestão do ensino e da aprendizagem. Além disso, selecionar e aplicar metodologias e estratégias pedagógicas, motivar e engajar os alunos nas aprendizagens, avaliar considerando contexto e condições de aprendizagem. Por fim, disponibilizar materiais e fazer da educação um processo contínuo. Decorre daí a importância de sua implementação:

Embora a implementação seja prerrogativa dos sistemas e das redes de ensino, a dimensão e a complexidade da tarefa vão exigir que União, Estados, Distrito Federal e Municípios somem esforços. Nesse regime de colaboração, as responsabilidades dos entes federados serão diferentes e complementares, e a União continuará a exercer seu papel de coordenação do processo e de correção das desigualdades. A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BNCC, 2017, p.23).

É na Educação Física que a inclusão e a Educação Especial podem encontrar maiores campos para trabalhar conjuntamente. É nessa disciplina que o sujeito se manifesta de forma expressiva, em âmbito cultural, se dizendo na forma de segmento corporal ou de corpo todo. Há formas de saúde e de lazer em relação às quais podemos praticar inclusão da Educação Especial, como descrito no documento anteriormente citado, BNCC, p. 213:

Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde. Portanto, entende-se que essas práticas corporais são aquelas realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental.

As brincadeiras exploram atividades físicas, inclusivas e voluntárias, caracterizadas pela criação e livre alteração de regras, que podem ser modificadas, considerando as especificidades e necessidades de cada participante.

Não é raro que, no campo educacional, jogos e brincadeiras sejam inventados com o objetivo de provocar interações sociais específicas entre seus participantes ou para fixar determinados conhecimentos. O jogo, nesse sentido, é entendido como meio para se aprender outra coisa (BNCC, 2017, p.214).

A BNCC veio para unificar a educação básica, levando a todos os alunos de escolas públicas e privadas o mesmo conteúdo de ensino. Mas onde, na BNCC, retrata a Inclusão? Onde especifica habilidades e competências inclusivas? A inclusão foi silenciada pela BNCC, como veremos mais à frente. Teremos que esperar ainda quantos dias, meses e anos para que realmente a inclusão exista, não só na teoria, mas também na prática?

Foram três versões e um longo processo de debates e consultas públicas e, mesmo assim, a BNCC gera dúvidas e preocupações para os profissionais da educação básica. Construção de currículos municipais e estaduais, formação de professores e reformulação de materiais didáticos são alguns dos desafios encontrados com a aplicação da base. Mas o que mais deixou os profissionais de educação indignados, principalmente os que são especialista em educação especial e inclusiva, é o seguinte trecho que se refere à inclusão, extraído do texto de Introdução da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, homologada pelo Governo Federal e, 20 de dezembro de 2017:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de **diferenciação curricular**, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). (BNCC, 2017, página 16, *grifo meu*)

A BNCC cria uma justificativa improcedente ao afirmar que a “diferenciação curricular” para os alunos com deficiência seria uma recomendação da Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei Nº 13.146/2015, pois a mesma não recomenda a diferenciação curricular como forma de garantir a participação de alunos com deficiência nas escolas. Este termo nem existe no texto da LBI.

A *diferenciação curricular* é uma prática pedagógica que diferencia o sujeito em razão da condição de deficiência, ou seja, nos remete ao que podemos chamar de condições de produção, em que se retroage em relação à educação, que vai contra a luta por uma escola inclusiva, a chamada escola para todos, que busca oferecer as mesmas condições pedagógicas de ensino aos alunos da educação básica. Pode-se dizer que há uma produção de sentidos, sentidos diferentes que leva a produção de condições diferentes de ensino. Mas isso é suficiente para incluir? Não. Infelizmente há muitas mudanças e discussões para com que realmente a inclusão se signifique no ensino regular. Diferenciar pessoas em razão de sua deficiência é considerado crime de discriminação, segundo a própria LBI, que ratifica a Constituição Federal, as demais leis brasileiras e os marcos internacionais dos quais o Brasil é signatário.

Nossa sociedade se encontra em um momento de transformação política e social, que acaba tomando direções diferentes, indo contra as conquistas desejadas pela escola brasileira que há mais de duas décadas busca compreender que a diferenciação só pode existir se for para garantir o pleno acesso à escola e ao currículo.

Segundo o Conselho Nacional do Ministério Público – CNMP, o sistema educacional inclusivo pressupõe a convivência construtiva e pedagógica na comunidade escolar:

Trazendo para o plano legal o conceito de inclusão, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência trata de afastar qualquer restrição ao acesso a um ambiente marcado pela diversidade. Sistema educacional inclusivo, por óbvio, não é um sistema exclusivo para as com deficiência, mas uma qualificação do sistema educacional para que possa atender adequadamente a todas as pessoas, com e sem deficiência, de maneira inclusiva, permitindo a convivência construtiva e pedagógica entre todos os alunos. (CNMP, 2016, p. 40)

A Política de Inclusão está longe de atingir o seu objetivo, pois não basta apenas criar Leis que produzem sentidos já preestabelecidos por outras Leis, é preciso criar novas condições de produção, de forma consciente, dando a esta política sustentabilidade para torná-la real e garantir a todos os alunos com deficiência os mesmos direitos e deveres que os alunos não deficientes.

Capítulo 3 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INCLUSÃO NO ESPORTE

3.1 – Inclusão no esporte: a Infância e o Lúdico

Podemos observar, ao longo do tempo, uma possível mudança no tratamento destinado a com deficiência, especialmente no esporte. Pessoas que eram totalmente excluídas de participarem da prática de atividades físicas, hoje são vistas como grandes competidoras de campeonatos nacionais e mundiais paraolímpicos. Recentemente vem se instalando *um discurso sobre a inclusão*¹, cuja filosofia se volta à modificação dos sistemas sociais gerais, onde o esporte está sendo significado como um aliado fundamental para compreendermos melhor os processos discursivos de inclusão.

Nesse passo, fazemos entrar em nossa análise a noção de “discurso sobre”. Entendemos o *discurso sobre* como sendo “uma das formas cruciais de institucionalização dos sentidos”, conforme o define Orlandi (2008). O discurso sobre nos remete a um discurso intermediário, que dá sentidos a uma instituição ou organização, que atende às necessidades sociais e coletivas de uma sociedade, em nosso caso, a institucionalização de alunos deficientes no ambiente escolar regular.

Trataremos aqui dos *discursos sobre a inclusão*. Alunos que possuem diversos tipos de deficiências são incluídos nas escolas regulares principalmente através do esporte, que se torna uma ferramenta que vem contribuindo e dando sentido aos alunos inseridos nas escolas regulares pela política de inclusão. As aulas de educação física, chamadas de aulas inclusivas, dão a esses alunos a oportunidade de vivenciar o lúdico, trabalhar a imaginação, e seguir além de suas limitações. Sendo assim, a responsabilidade do *discurso sobre a inclusão* deixa de ser exclusivamente da pessoa com deficiência, e passa a ser compartilhada com a sociedade, promovendo uma reflexão sobre a produção de sentidos que ali estavam

¹ Termo pelo qual referendo o livro organizado por FERRERIRA & ORLANDI (2014).

postos, constituídos por uma memória discursiva (interdiscurso), tal como a define M. Pêcheux (1990, p.48), “alguma coisa fala antes, em outro lugar e independentemente”.

Em nossa pesquisa mostramos o modo como o *discurso sobre a inclusão* ganha funcionamento através das brincadeiras lúdicas aplicadas no ambiente escolar durante as aulas de educação física.

Segundo Santos et al (2012), a importância da inclusão do lúdico, no aprendizado das crianças e dos adolescentes, ocorre através de jogos e brincadeiras, com o intuito de desenvolver a interdisciplinaridade. Essa acontece em jogos e brincadeiras e pode ser feita dentro e fora da sala de aula, como afirmam os autores. E, também, explica as relações múltiplas no contexto histórico, social, cultural e psicológico, melhorando as relações reflexivas e criadoras, o que provoca na criança desejo de aprender e de descobrir o novo. A renovação no estudo se torna uma necessidade social, e não consiste, apenas, no desenvolvimento infantil, mas também, em ensinar as mudanças pelas quais o educando irá passar (SANTOS, et al, 2012).

Destacamos aqui que é fundamental que a escola esteja preparada para incluir o lúdico, pois tal prática constitui uma possibilidade para que os discentes possam desenvolver habilidades mentais e físicas, incluídos na sociedade, sem exclusão por preconceitos. Na educação, essa inclusão instaura um processo de reforma e de reestruturação das escolas para que todos os alunos possam participar das atividades, em geral, que o espaço escolar oferece: incluindo esporte, lazer e recreação (MITTLER, 2003).

Ensinar e aprender através do lúdico, uma atividade de entretenimento que diverte as pessoas e dá prazer, que leva a pessoa a brincar de forma criativa é uma oportunidade de construção de conhecimento de si, de se divertir, desenvolver, arriscar hipóteses ousadas e alegrar-se com as novas descobertas. Para isso, como explicam os estudiosos, a escola atual deve ter características acolhedoras e possuir um currículo que não exclua nenhum tipo de criança, principalmente as que possuem quaisquer dificuldades, sejam físicas ou psicológicas, mas que os integre no ambiente escolar. Mas, para que isso aconteça, é necessário que existam espaços físicos, qualidade no serviço

prestado, e que se vise uma formação de um adulto com dignidade e integridade (MITTLER, 2003).

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículos, avaliação, pedagogia e formas de agrupamentos dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem a base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (Mittler, 2003, p.34).

De acordo com Santos et all (2012), ensinar é formar pessoas para atuarem em sociedade. Deve-se iniciar desde os primeiros anos até a vida adulta. É um processo que envolve o cuidar dos educandos para que se possa construir autonomia, dentro e fora da sala de aula, no desenvolvimento de forma integral da criança.

Observamos que é responsabilidade da escola dar embasamentos teóricos para seus alunos, pois a escola também é lugar de transformar o conhecimento sistematizado em formas de compreender o mundo. É nesse espaço que os alunos passam a maior parte dos seus dias e, por esse motivo, pode-se aproveitar para desenvolver um ambiente acolhedor, com espaço para brincadeiras, socialização com colegas, funcionários do corpo docente, família e sociedade. Para isso, deve existir um currículo pedagógico que integre a todos. Nascimento (2007, p.30), salienta:

Faz-se necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão em que crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e significar o mundo espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia. Esse é o momento propício para tratar dos aspectos que envolvem a escola e do conhecimento que nela será produzido, tanto pelas crianças, a partir do seu olhar curioso sobre a mediação do adulto.

É na infância e na adolescência que os estudantes buscam diversificar suas habilidades, aprimorar os conhecimentos sozinhos ou em grupos. Sobre isso, Borba (2007), destaca que ao observarmos as crianças e os adolescentes brincando podemos conhecê-los melhor, pois essa é uma das maneiras de nos aproximarmos mais de nossos alunos, ultrapassando os muros da escola, pois

uma parte de seus mundos e experiências revela-se nas ações e significados que constroem nas suas brincadeiras. Isso porque o processo de brincar ganha significado através daquilo que os sujeitos conhecem e vivenciam.

3.2 – O Lúdico na Formação do Educador

Segundo Santos (2012), é dever do educador diversificar sua metodologia ao buscar o conhecimento e a sua transmissão; ele deve, também, encontrar novas formas de aprendizagem e de melhora do seu currículo. Esse deve ser diversificado e interdisciplinar, de forma que facilite o ato de ensinar e possibilite a criatividade. O pesquisador afirma que as atividades lúdicas tornam os momentos didáticos agradáveis e prazerosos. Baseando-se em Paulo Freire (1996), afirma que deve ser o professor o primeiro a pensar de forma correta, com consciência e autonomia, ter certeza de seus sentimentos e valorizar os aspectos e as construções cognitivas de cada aluno.

O lúdico, como um trabalho interdisciplinar, pode ser inserido pelo educador em seu currículo como um meio de ensino, sendo uma porta para o professor modificar a maneira de ensinar através dos jogos e brincadeiras, trazendo para o seu lado, que é o mais importante, o aluno, propondo uma instigação para o crescimento da criança nos seus anos de escola. De acordo com a autora:

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador esta potencializando as situações de aprendizagem (KISHIMOTO, p.36, 2008).

Santos (2012), explica que, ao utilizar o lúdico na formação do educador objetiva-se a integração e a socialização com a criança, e sabendo-se utilizar os jogos e os materiais disponíveis é possível favorecer a ambos. O educador, no uso de tais ferramentas precisa compreender os processos para auxiliar as crianças nos problemas penosos que, muitas vezes, são ignorados, e que geram problemas futuros para a criança. As crianças mais solitárias devem ser

trabalhadas em grupos com jogos infantis. Sobre isso, Kishimoto (1998, p. 95), destaca:

Devido à complexidade da inter-relação que envolvem os aspectos afetivos e cognitivos da aprendizagem, o mediador deve desenvolver com a criança uma relação de respeito mútuo de afeto e confiança que favoreça o desenvolvimento de sua autonomia. Um clima sócio-afetivo tranquilo e encorajador, livre de tensões e imposições, é fundamental para que este aluno possa interagir de forma confiante com o meio, saciando sua curiosidade, descobrindo, inventando e construindo, enfim, seu conhecimento.

No entanto é o educador o principal responsável pela preparação e planejamento de toda a atividade, desde a escolha do local onde a atividade será aplicada, até a sua execução. O mesmo poderá modificar o que havia planejado se no momento de execução da atividade sentir dificuldade por parte do aluno. Sempre praticar atividades respeitando os limites de seus alunos e tirar suas dúvidas assim que surgirem. O docente tem um grande papel na construção de oportunidades educativas na vida de seus discentes e está sempre em busca da construção de novos conhecimentos.

A escola também tem um papel importante na construção de conhecimentos, pois de acordo com os PCNs, datados de 1997, é dever da escola trabalhar de forma que o repertório cultural local seja inserido em tais práticas, incluindo experiências vividas, e pessoas da comunidade que não estejam no ambiente escolar. E isso deve ser proporcionado pelo professor ao organizar suas atividades, ajustando suas práticas às necessidades que possibilitem a aprendizagem dos alunos. Junto às atividades lúdicas, o sistema de comunicação deve permitir uma articulação educativa dentro da escola de modo a envolver a sociedade. Dessa forma, dá-se ênfase às reflexões do professor, ao desenvolvimento dos alunos, e a toda ação do processo de aprendizagem (SANTOS, 2012).

Destacamos aqui que o professor tem a função de ser o facilitador de aprendizagem, estabelecendo assim uma relação de respeito entre seus alunos, tornando o ensino e a relação professor-aluno prazerosos, sempre motivados a ensinar e a aprender. É importante que haja equilíbrio emocional entre as partes, além de respeito à individualidade. Esta relação é

indispensável para que se produza um ambiente educacional onde as atividades lúdicas propostas possam ser trabalhadas. O brincar é presente no dia a dia das crianças e pode ser aplicado como um método de ensino curricular, pois além de proporcionar prazer entre os educandos, auxilia na interpretação, imaginação, tomada de decisão e na criatividade. Sobre isso, Santos (2012) afirma que

[...] fala que, a experiência de brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. Ampliando a fala de Borba (2007), o brincar envolve, portanto, complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia.

O gesto de brincar, como afirma Santos (2012), é inerente à vida. Começamos a fazê-lo desde cedo, e continuamos em todas as fases da vida. A brincadeira expressa a forma que uma criança reflete, ordena, desorganiza, organiza e constrói o mundo. Para Borba (2007), apud Santos (2012), aprende-se a brincar desde cedo, nas escolas, em casa, nas relações entre os sujeitos e nas culturas.

Ao brincar a criança desenvolve habilidades – destacamos aqui as físicas, sociais e cognitivas –, e também criam diversos artefatos que constituem o ensino-aprendizagem. Os PCNs, por sua vez, datados de 1997, afirmam que as brincadeiras e as situações lúdicas, competitivas ou não, se mostram como contextos favoráveis de aprendizagem, pois trabalham a atenção do aluno e esse sempre buscará satisfazer-se de forma satisfatória e adequada. Como explica (Santos, et all, 2012, p.1):

Ao brincar, a criança explora e reflete sobre a realidade, cria e repensa os acontecimentos, podendo ultrapassar a realidade, favorecendo sua autoestima, proporcionando prazer e aprendizagem, facilitando o desenvolvimento pessoal, social e cultural, facilitando a sua socialização, para seu autoconhecimento, conduzindo a sua imaginação, sua fantasia, a criatividade, moldando suas vidas. O lúdico é a linguagem cultural da criança, ela vive e aprende através dele, sendo um agente transformador, e o brincar sendo fundamental para seu desenvolvimento integral, e facilitador para a sua convivência em grupo. Brincar além de ser prazeroso, também é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança, contribuindo no futuro para o equilíbrio do adulto.

Segundo Santos (2012), as atividades lúdicas não só funcionam com o intuito de adquirir conhecimentos ou estratégias, mas, objetiva-se em desenvolver os recursos pessoais das crianças, como flexibilidade para reorganizar as estratégias de pensamento e de comportamento da sociedade como um todo. Diante disso, conclui, baseado em Borba:

Existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica, é importante que permita à fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte da criança e dos adolescentes, do contrário, será compreendida apenas como mais um exercício. (BORBA, 2007, p.43, apud SANTOS, 2012).

Mas, tais atividades devem ser contínuas e crescentes, sem envolver a rotina dos alunos, e motivá-los com atividades alegres, prazerosas, pois, se pratica o ensinar.

3.3 – A Inclusão dos Jogos/Brincadeiras Infantis na Aprendizagem Escolar.

Segundo Santos (2012), é necessário estudar cientificamente a prática de jogos infantis nas propostas pedagógicas, pois além de serem prazerosos são educativos. O jogo, segundo, ele, é o produto mais puro e espiritual do crescimento do ser humano, pois é uma manifestação do interno, que ocorre de forma espontânea, provocado por necessidade interior. A brincadeira infantil, como explica o autor, não precisa ser algo inventado, com complexidade, espontaneidade, mas precisa despertar o interesse da criança e lhe servir de aprendizagem e conhecimento. Os PCNs, datados de 1997, alegam que os jogos são momentos de interação social e que motivam os praticantes a continuarem nas atividades propostas pelos educadores. São, também, propostas para que as crianças tomem decisões com uma metodologia transformadora.

Através dos jogos, e tendo um espaço privilegiado na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem, os professores, podem trabalhar com os jogos infantis, propondo atividade mais adequada à forma como as crianças pequenas se relacionam com os fatos que

procuram o conhecimento, nas atividades proposta (SANTOS, 2012, p.10).

Observamos aqui que os jogos na educação infantil têm grande relevância, pois ajudam na construção de conhecimentos no processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, o lúdico, o prazer e a capacidade de criação também são inseridos. O jogo também tem outro papel importante: através dele o aluno aprende a ganhar e a perder, potencializa a exploração e a criação do conhecimento com ajuda da motivação interna e a influência de parceiros.

Segundo Santos (2012, p. 10):

Os jogos infantis podem ser interdisciplinares na formação do educando, trazendo muitos benefícios para as crianças, desenvolvendo não só a aprendizagem, mas sim, o seu desenvolvimento mental e corporal. Segundo (Lopes *in* Almeida, 2006, p.113), os jogos podem desenvolver outras características que apreciamos no trabalho diário da educação, a saber: trabalhar a ansiedade; rever os limites; reduzir a descrença na auto capacidade; diminuir a dependência e possibilitar a autonomia; aprimorar as coordenações motoras; melhorar o controle segmentar; desenvolver percepção de ritmo; aumentar a atenção e a concentração; desenvolver antecipação e estratégia, ampliar o raciocínio lógico; desenvolver a criatividade; perceber a socialização e a coletividade.

Todas essas teorias discutidas ressaltam a importância do lúdico para preparar o aluno na escola, na formação do professor, e na prática de jogos na formação cognitiva do aluno. Para que isso seja possível é de suma importância que os educadores tenham formação continuada, renovem a visão de ensino e de aprendizagem, se aprofundem em métodos e tenham políticas públicas que os apoiem, além de condições físicas para exercerem as suas atividades e praticarem a inclusão na sociedade. E, por fim, podemos observar que, ainda há resistência, por partes dos educadores, à prática lúdica como uma ferramenta de apoio para aprendizagem da criança.

Destacamos aqui a importância do papel do professor na sala de aula, ou seja, trabalhar de forma lúdica, proporcionando ao aluno uma participação efetiva no processo ensino aprendizagem. Dessa forma, o aprender e ensinar auxiliam no crescimento pessoal e profissional, tanto individual, quanto coletivo, desse discente. Cabe ao professor, na educação inclusiva, oferecer as

mesmas oportunidades de ensino a todos os alunos, deficientes ou não. Para Coelho (2010) cabe ao professor reformular suas práticas e não simplesmente adotar diferentes conceitos para defini-las, encarando-as como ferramentas para atuação e transformação direta da realidade, relacionando a aprendizagem com uma atitude ativa e não passiva.

Coelho (2010) ainda acrescenta que a inclusão dos jogos no aprendizado das crianças deixa o ambiente mais leve, sem pressão e excesso de responsabilidade para os pequenos aprendizes. Desse modo, os alunos podem assimilar o aprender com as ideias concretas da vida cotidiana, e materializar o que lhes é ensinado. E para isso, o professor deve abordar temas importantes e escolher jogos que competem com as necessidades e realidades dos alunos.

Quanto, ao professor, por sua vez, o autor o define como “agente de transformação”, uma vez que lhe compete incluir todos os alunos, independente de suas condições físicas ou mentais, em todas as atividades lúdicas propostas, aproveitar o aluno e seus conhecimentos prévios para trocar informações e experiências com os demais colegas, e tornar o ensino mais eficaz, sem discriminar os demais. E destaca:

Através desse momento lúdico o aluno tem a oportunidade de estabelecer o jogo como mediador no entendimento mais complexo da inclusão no cotidiano cultural, social e escolar. Nesse processo, ele é perfeitamente capaz de produzir um sentido e diferenciadamente construir uma significação para a sua aprendizagem (COELHO, 2010, p.9 e 10).

“A criança se expressa através de suas brincadeiras” (COELHO, 2010, p.11), e segundo Almeida (2010, apud Coelho, 2010), o brincar é uma atividade imprescindível no desenvolvimento da criança, de sua sobrevivência psíquica e de seu avanço social. O ato de brincar proporciona ao jogador, independente da idade, a vontade de descobrir o novo, de fantasiar e imaginar, de modificar como desejar a realidade que o cerca. Destaca-se: “Nesse contexto, o brincar é fundamental para o desenvolvimento, sendo a principal atividade das crianças quando não estão dedicadas às suas necessidades de sobrevivência (repouso,

alimentação, etc).” (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p. 13 apud COELHO, 2010, p.13).

É fundamental explorar sempre diferentes formas de levar a “brincadeira” para as aulas e torná-las assim mais atrativas. Portanto, é de grande valia trabalhar diversas atividades que sejam do interesse das crianças e que não fujam do conteúdo educacional. Através do brincar o aluno aprende a cumprir regras, a conviver em sociedade, a compartilhar e a lidar com situações difíceis ou inesperadas. Assim, torna-se mais fácil a inclusão, pois é através das brincadeiras e dos jogos que o aluno adquire conhecimento e se socializa com os demais.

A partir dessa concepção, “os jogos representam uma fonte de conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo, contribuindo para o desenvolvimento de recursos cognitivos e afetivos que favorecem o raciocínio, a tomada de decisões, a solução de problemas e o desenvolvimento do potencial criativo.” (LOPES, 2000, p. 35, apud Coelho, 2010, p.11).

Para Coelho (2010), todo jogo facilita na comunicação entre as pessoas, e o lúdico vem inerente, assim como o está em toda a criança, o que auxilia em sua formação. Dele nasce e se desenvolve o interesse e a curiosidade para explorar o mundo que o cerca. Com o jogo, desperta-se o interesse pelo conhecimento, e é isso que o professor deve saber explorar em suas atividades na sala de aula. E, nelas, as crianças devem conseguir construir relações entre os saberes. Em função disso, o professor que pretende orientar o jogo, deve ter em mente de forma clara e objetiva os objetivos ao usar uma determinada dinâmica e em qual contexto deve inseri-la.

Coelho (2010) inspirando-se em Piaget, afirma que os jogos são importantes exercícios que enfocam as ações individuais que já foram ensinadas na sala de aula. E gera um sentimento de prazer pelo seu caráter lúdico, e domínio de conteúdo. E acrescenta: “Portanto, os jogos têm dupla função: consolidar os esquemas já formados e dar prazer ou equilíbrio emocional à criança” (PIAGET, ano, apud Coelho, 2010, p.13). O mesmo autor ainda afirma que o jogo tem, também, a importância de aproximar o sujeito do conteúdo científico abordado pelo instrutor. E o faz através de linguagem, informações, significados e compreensão de regras. E reafirma que, de fato, a

construção do conhecimento ocorre de forma mais elaborada quando se inclui a essa o lúdico e as atividades recreativas.

3.4 – O Jogo Aplicado à Educação Inclusiva

Segundo Coelho (2010), a educação numa democracia é um dos espaços para que as diretrizes que norteiam a proposta pedagógica da escola contemplem a inclusão, ou seja, a inserção todos os alunos, sem exceção. Baseada em Fleur (2003), a autora destaca que com a educação inclusiva é possível de se produzir novos conceitos e técnicas inovadoras de reeducação e reabilitação das diferentes formas de sujeitos. De acordo com Stainback (1999), apud Coelho (2010), é o processo de ensino e aprendizagem, com uma visão mais ampliada, que embasa a Educação Inclusiva. Ou seja, todos devem e tem o direito de aprender, e as diferenças devem ser respeitadas e trabalhadas com as características necessárias. Essa forma de compreender tem como princípio que todos possuem capacidade para aprender, que as diferenças devem ser respeitadas e trabalhadas pelo corpo docente da escola. Com isso, a instituição se torna um lugar para a construção de novos referenciais na convivência e no crescimento intelectual desses sujeitos. Sobre isso, Aranha (2010, p.45, apud Coelho, 2010, p.16) complementa:

Partindo desse pressuposto, as escolas inclusivas devem reconhecer as necessidades de todos os alunos, se adaptando aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem; além de assegurar respostas educacionais adequadas por meio de um currículo flexível, uma boa organização escolar, diversificação de recursos e entrosamento com suas comunidades. Sob o ponto de vista legal, educacional, político e filosófico, o direito à Educação Inclusiva está assegurado, mas se faz necessário buscar a coerência entre o discurso legal e a prática. Nesse contexto, um dos objetivos principais é a busca de soluções “para a convivência e a familiaridade com as com deficiência, derrubando as barreiras físicas, sociais, psicológicas e instrumentais que as impedem de circular no espaço comum.

De acordo com Aranha (2010), a Educação Inclusiva não deve ser exercida unicamente por estar presente na lei, mas, porque necessitar de uma mudança de postura por parte da escola, um novo olhar sobre os alunos com

deficiência e os inserir no mercado de trabalho. As modificações necessárias devem incluir as perspectivas educacionais e todo o trabalho para esse se torne possível. E os docentes que aceitam esse desafio precisam transformar o trabalho na sala de aula em atividades prazerosas, nas quais o aprender seja uma aventura e uma conquista. O clima em que são inseridas as atividades comunicativas deve favorecê-las, e proporcionar que os aprendizes saibam se desenvolver, formar e analisar os próprios conceitos e agir de forma inclusiva para com os colegas. Sobre a ressignificação do ensino, Stainback (1999, p.48, apud Aranha, 2010, p.17), expõe:

Face às dificuldades impostas pelo processo, a inclusão escolar se apresenta como um movimento contra políticas já institucionalizadas como corretas e absolutas. Deve promover um repensar, uma ressignificação da consciência, conforme analisa Stainback (1999, p. 48): “a arte de facilitar a adesão à inclusão envolve o trabalho criativo com este estado de elevação da consciência, redirecionando a energia estreitamente relacionada ao medo para a resolução de problemas”, promovendo assim a reconsideração dos limites, dos relacionamentos, das estruturas e dos benefícios. Nesse contexto, a formação do educador deve estar associada a uma prática reflexiva e uma mudança de postura, para que as legislações que regem a inclusão não sejam vistas como uma imposição, mas como garantia ao direito de todos a uma educação de qualidade.

Padilha, 2000, p.4 acrescenta:

Um educador consciente e politizado tem claro e definido em sua prática pedagógica a concepção de sujeito, de sociedade e de aprendizagem condizentes com os ideais de uma educação cidadã. Tal postura se torna possível mediante um projeto político-pedagógico que defina claramente: seu papel de conhecer, reconhecer e programar a sua tarefa de criação positiva de formas de trabalho, que respondam às particularidades de seus educandos; tanto as particularidades pessoais de gênese biológica quanto as que são construídas na vida social, nas relações concretas de vida de cada um.

De acordo com Aranha, (2010), no contexto da inclusão, a aplicação do lúdico na educação é possível. E para que isso seja conquistado, o ambiente educacional deve ser agradável e atrativo aos educandos. Os diferentes níveis e formas de raciocínio devem ser respeitados e reconhecidos, para assim trabalhar-se de forma mais individual. Com o auxílio dos jogos, os alunos aprendem a viver em equipes, desenvolver a criatividade, e a imaginação, ajudando na melhora da autoestima e no relacionamento interpessoal. O jogo

precisa ser encarado como um instrumento cognitivo e significativo, que melhore de forma efetiva as atividades pedagógicas (OLIVEIRA, 2003, apud ARANHA, 2010).

Essa prática educacional na educação inclusiva é um grande desafio para os docentes. A partir disso os professores podem conquistar seus alunos, ampliando assim os seus momentos de lazer e transformá-los em momentos significativos e produtivos que possam considera-los como sujeitos de aprendizagem.

3.5 – Características do Esporte Coletivo que Beneficiam a Inclusão

O esporte coletivo traz inúmeros benefícios para a inclusão. Mencionamos aqui a socialização, a relação que os alunos desenvolvem em grupo durante a prática de uma modalidade esportiva, por exemplo, o voleibol. Tais práticas esportivas colaboram para um melhor convívio familiar e educacional, trabalham o respeito e a cooperação.

Os Esportes Coletivos são atividades esportivas e sociais, fazem parte de um estilo de vida e é um bem cultural muito importante. Como a educação deve ter, prioritariamente, uma finalidade social, assim, como educação em geral, promovendo-se na formação do indivíduo e do cidadão. Na dimensão social, a prática esportiva por crianças e jovens, melhora as relações pessoais, a saúde e a qualidade de vida, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima, autocontrole e fatores que interferem no bem-estar da pessoa e no convívio social (KIST, 2009, p. 1).

Observamos que o esporte, nos últimos anos, vem se destacando ao lado da inclusão. É através dos esportes coletivos que muitas com deficiência vêm exercendo práticas significativas. É preciso que se saiba da importância dos esportes coletivos em se tratando de inclusão. Kist (2009) relata a importância do desporto para a construção e o exercício pleno da cidadania, bem como a implementação de ações e projetos que visam à inclusão da criança e do adolescente.

De acordo com Redondo (2004), em diversas regiões do país, são feitos inúmeros projetos para desenvolver a socialização e a inclusão no esporte.

Guedes (1994), apud Redondo (2004), ensina que a educação física, quando praticada de forma coletiva, mostra aos participantes a importância de adquirirem hábitos saudáveis fazendo com que a promoção e a preocupação com a saúde sejam um hábito diário. Os esportes também previnem contra usos de drogas em geral. Isso foi comprovado com estudos de campo em comunidades envolvidas (ROLIN, 2003). O presente autor justifica que os esportes coletivos proporcionam relações heterogêneas com as diversas pessoas envolvidas, pois misturam pessoas de diferentes gêneros, idades, condição socioeconômica e físicas distintas. Os esportes coletivos podem ser encarados como formas de inclusão de pessoas em situação de exclusão social e proporcionam aos participantes a prática da solidariedade, da autoestima, da disciplina e do respeito ao próximo e às regras.

Kist (2009) destaca que os esportes coletivos são um gerador de dinâmica econômica, que produz riqueza e gera emprego. Também proporciona mais saúde e qualidade de vida. Salienta também que as práticas esportistas, com o tempo, foram perdendo a sua característica de elite, e se aproximando do lúdico. Isso ocorreu com movimentos intelectuais que reuniram pensadores, pesquisadores e profissionais do esporte em escala internacional em um manifesto mundial do esporte, datado de 1978. Foi com esses documentos que o esporte virou um direito de todos e, portanto, universal, ligando-se à educação ao lazer e ao desempenho. A ideia central era a de priorizar a inclusão, mesclando o lúdico e o rendimento mecânico quantitativo dos alunos. Sobre isso, destaca-se:

Há, segundo Santin, um “aniquilamento do caráter lúdico quando se pensa nos esportes contemporâneos”. A dinâmica do rendimento ofuscaria igualmente temas políticos centrais. Dado que populações inteiras não têm as mínimas condições de obter sequer o “rendimento básico” indispensável a uma vida digna, é de se duvidar, diz ele, do benefício proporcionado pela ênfase no desempenho a multidões de crianças, jovens e adultos, embevecidas diante dos “heróis” gerados pelo culto ao rendimento (SANTIN, 1996, p. 38).

Pesquisadores questionam se a prática de esportes é realmente capaz de promover a inclusão social. Mesmo com a política de direito de todos, o objetivo dessa política não pode ser a descoberta de novos talentos em equipe competitiva, mas, sim, a criação de um espaço onde as pessoas possam

praticar esportes: “esporte-educação-participação” e não “rendimento”, pois esse objetivo não combina com inclusão e generosidade, que norteiam a igualdade.

Segundo Borges (2005), o esporte é, realmente, agente de inclusão, mesmo considerando-se as limitações físico-motoras e as distintas potencialidades dos participantes. Em uma perspectiva inclusiva, para que se desenvolva uma atividade para deficientes, não basta conhecer os aspectos físicos, mas entender as relações inter- pessoais que possam existir no grupo.

O esporte tem sido um grande aliado da política nacional na hora de divulgar uma imagem positiva do Brasil para o mundo. Desenvolver o cidadão através de práticas esportivas é um método que vem dando certo em todo o país. Afinal, não é de hoje que se escuta falar em crianças e adolescentes que mudam suas vidas após participar de projetos sociais. A prática esportiva vai muito além das disputas dentro dos estádios e ginásios. Ao aliar esporte na rotina é possível permitir que crianças e jovens se sintam participantes da sociedade, além de possibilitar que eles desenvolvam habilidades fundamentais para o desenvolvimento físico, psicológico e para o processo educacional (KIST, 2009, p.30).

Sobre a inclusão social e o esporte, destaca-se, também, a fala de Zaluar, (1994, p.20):

O reconhecimento do esporte como canal de socialização positiva ou inclusão social é revelado pelo crescente número de projetos esportivos destinados aos jovens das classes populares, financiados por instituições governamentais e privadas. São exemplares os programas alternativos paralelos à educação formal, de iniciação profissional e educação através do esporte e do trabalho, que surgiram a partir da década de 80, como oposição a socialização exercida pelo crime organizado em favelas.

Kist (2009) relata que os esportes estão relacionados com as atividades humanas, dentre essas estão educação, cultura, ciência e saúde, principalmente pelos inúmeros benefícios que proporciona ao corpo, como postura, alongamento, rigidez, melhor respiração, flexibilidade, entre outros, e que isso justifica a importância de sua inclusão no cotidiano de todos, principalmente das crianças e adolescentes que se encontram em fase de formação e crescimento.

Segundo Tubino (1999, p.14):

O esporte se relaciona também com a economia, indústria e o trabalho. O crescimento do aspecto econômico dos assuntos esportivos, o desenvolvimento ininterrupto de uma indústria especificamente esportiva e o grande número de empregos diretos e indiretos criados em função da prática de esportes são fatos que evidenciam a ligação do esporte com essas áreas e permitem supor a sua conexão com inúmeros outros campos da atividade humana.

Para finalizar o capítulo, trataremos da função social do esporte, baseado em Carzola Prietro (1979) e Cagigal (1979). Cagigal (1979) cita uma nova doença que está surgindo nesse século, a hipocinestesia, causada pelo sedentarismo. Essa provoca perda na qualidade de vida das pessoas em função do aumento do tempo de ócio. Para corrigi-la, ou amenizá-la, surgiu o chamado esporte popular, também conhecido como esporte participação, esporte de tempo livre, comunitário ou para todos. E dessa forma, a dimensão social do esporte aumenta de forma considerável. Carzola (1979), complementa que é notável a relevância social do esporte, e destaca sua influência no fenômeno social universal e no instrumento do equilíbrio pessoal.

Carzola (1979), define o esporte como fenômeno social e político, que pode influenciar o conjunto de transformações sociais e culturais da sociedade. Também afirma a presença da ludicidade e da criatividade do povo que pode ser expressa nas atividades corporais, e não apenas nos jogos, ou nas lutas, mas na dança, e outras manifestações artísticas. Também tem participação nos processos de mudanças sociais e na consolidação da identidade. Já sobre os aspectos sociais, Carzola e Pietro (1984), reconhecem que é uma das funções do esporte inserir os homens nas práticas das virtudes sociais. Portanto, a prática esportiva melhora a vida do praticante de forma geral, como comprovado pelos autores acima citados. Reúne pessoas de diferentes nichos, possibilitando a inclusão social, o respeito e o bom convívio.

3.6 – A Docência do Educador Físico na Educação Especial

Segundo Mazotta (2003), apud Adams et al (2006), no Brasil, não se faz o atendimento necessário às necessidades escolares que as crianças com

deficiência apresentam. Isso acaba por aumentar o índice de evasão e de repetência dos alunos, principalmente das escolas públicas. “A evolução das ideias e as práticas relativas aos serviços para as com deficiência e, a inserção escolar, colocam inúmeras questões aos educadores, especialistas” (Mazotta, 2003, p.1). O autor salienta que para vencermos as barreiras das dificuldades dos estudos é preciso ultrapassar as condições de estruturação atuais dos alunos com deficiências. Também destaca, baseado em Mendes (2006), que, em aspectos históricos, desde a década de 1950, mais especificamente em seu final, a Educação Especial na política educacional brasileira não é percebida de forma desejável pelos profissionais e, muitas vezes, é encarada como indesejável, ou com pouca assistência aos deficientes.

A escola é fundamental para o desenvolvimento das crianças e adolescentes, principalmente para aqueles que apresentam alguma deficiência. É preciso que haja uma conscientização dos profissionais da educação para que assim possamos começar a enxergar a educação especial com outros olhares, onde é sim possível encarar uma educação inclusiva desejável.

Em relação à Educação Física, observa-se que a mesma tem evoluído desde o final do século XIX, onde passou a ser obrigatória nas escolas públicas. Nas décadas de 1930 a 1950 consistia em aulas corretivas para alunos que hoje seriam considerados normais. A indicação para a Educação Física se baseava em um exame completo realizado por um médico que determinava se o estudante devia participar ou não do programa normal ou do corretivo. As aulas corretivas consistiam, basicamente, em atividades limitadas, restritas ou modificadas, relacionadas a problemas de saúde, postura ou aptidão física (WINNICK, 2004, p. 09).

O autor continua sua pesquisa destacando que muitos alunos eram dispensados da educação física. Alguns docentes eram fisioterapeutas e apresentavam um trabalho diferenciado: a Educação Física corretiva. E era através destes cursos que os profissionais da Educação Física tratavam os alunos que mais necessitavam de atenção. E, com o tempo, surgiu a Educação Física adaptada, como explica Winnick (2004, p. 04):

Essa tem o objetivo de suprir com deficiência de longo prazo (mais de trinta dias). As pessoas com com deficiência incluem os portadores das deficiências na Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). De acordo com a IDEA, o termo criança portadora de deficiência

designa a criança que necessita de Educação Especial e de serviços relacionados, por apresentar retardo mental, comprometimentos auditivos (inclusive surdez), comprometimentos de fala ou linguagem, comprometimentos visuais (inclusive cegueira), distúrbio emocional grave, comprometimentos ortopédicos, autismo, traumatismo crânio encefálico, outros problemas de saúde, distúrbios de aprendizagem específicos, surdez-cegueira ou deficiências múltiplas.

Muitos brasileiros, como explica Mazotta (2003), já se preparavam para atender cegos e surdos desde o século XIX, mas, essa Educação Especial só se concretizou no final dos anos 50 e início dos 60, no século XX. Na época do Segundo Império já se ofereciam tratamentos pedagógicos para os deficientes.

No ano de 1974, surge o Hospital Estadual de Salvador, onde os “deficientes mentais”, assim designados à época, podiam se tratar. E, assim, novos trabalhos científicos foram surgindo sobre o assunto. E, com esses, instituições especializadas também foram aparecendo: em Joinville, Santa Catarina: Colégio dos Anjos; Escola Especial Ulisses Pernambucano, especializadas em pessoas com com deficiência, datada de 1941; e, em Canoas, no Rio Grande do Sul, o Instituto particular Pestalozzi, e outros que se destacaram, especialmente, na região sul do país (OLIVEIRA, 2017).

De acordo com Mazotta (2003), é de extrema importância reconhecer a participação das com deficiência na execução de serviços e deixar recursos destinados. Isso é chamado de democracia. E, nos últimos dez anos, apareceu, inclusive, na constituição do Brasil: mais precisamente, no Capítulo V, artigos 58 a 60. Além da Constituição, a presente educação está precisa na LDB, a qual busca incluir e atender de forma prima tais alunos. A Educação Especial é embasada em princípios teóricos e filosóficos, mas, apenas na teoria, pois na prática, ainda tem características de segregação e de exclusão (OLIVEIRA, 2006).

Mendes (2006), por sua vez, argumenta que em outros países, já existia uma educação mais especializada e serviços mais diversificados, e essa aconteceu de forma mais linear. No Brasil, no entanto, essa é uma história que ainda está apenas na introdução, e cabe às universidades contribuir para esse processo de melhora. Zanela (2006), por sua vez, diz que há muitas estratégias pedagógicas que podem ser adaptadas para a realidade brasileira: como a formação do professor para que seja mais inclusivo, infelizmente,

essas exigem muito investimento em recursos humanos, financeiros, em pessoal. E, então, complementa:

A universidade, enquanto agência de formação, além de produzir conhecimento tem, ainda, a responsabilidade de qualificar os recursos humanos envolvidos, tanto em cursos de formação inicial, quanto continuada, o que é um desafio considerável para o sistema brasileiro de ensino superior, assim sendo, o futuro da educação inclusiva em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a fazer uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares dos indivíduos com deficiência, para trabalhar numa meta comum que seria a de para garantir uma educação de melhor qualidade para todos (MENDES, 2006, p. 15).

Mendes (2006), ressalta que o ano de 1981 foi declarado o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência. Então, com esse fato, se iniciou o estudo da Educação Inclusiva. E, posteriormente, surgiram as pautas internacionais: Salamanca, na Espanha, e outros. Tal educação encontra sérias resistências, pois é uma forma de resgatar a igualdade, o direito para todos. Infelizmente, não é apenas com lei que as conquistaremos, mas, sim, com uma mudança na concepção da sociedade e na prática em geral. Mas isso ainda levará muito tempo, pois esta se fez fundamentada pela história, com valores e crenças construídas ao longo da história do mundo, que ainda perduram em determinadas formações ideológicas, banhadas em preconceitos e desconhecimentos.

Com isso, observamos que a Educação no Brasil, infelizmente, ainda não é adequada para receber e ensinar pessoas com deficiência, e isso inclui os praticantes e demais envolvidos na Educação Física, inclusive os possíveis professores (MENDES, 2006). O artigo 26, da LDB, inclui a Educação Física como parte componente curricular da educação regular e básica, sem excluir quaisquer alunos.

Mendes (2006), baseado em Gorgatti e Costa (2005), ressalta que pessoas com deficiência iniciaram suas participações em atividades físicas, em uma ginástica médica, na China, há cerca de três mil anos. Mas, foi com a chegada da Primeira Guerra Mundial, que os exercícios terapêuticos e as atividades recreativas ganharam reconhecimento, pois auxiliavam os participantes em suas funções.

Mazzotta (2003) narra que data do final do século XIX, até 1930, o início dos programas que incluíram atividades físicas e seus treinos com orientação supervisionada por médicos especialistas. E, assim, surgiu uma ênfase na preocupação com o público infantil. Com o fim da Segunda Guerra Mundial aumentou-se a prática dos exercícios terapêuticos nos hospitais para a melhora na força nos membros feridos, os quais passaram por operações e por eventuais traumatismos. Adams (1985) relata que com esportes e jogos adaptados para pacientes com amputação, traumatismo, ou paraplégicos tornou-se mais acessível a reabilitação dos jovens feridos em combates.

Mazzotta (2003), explica que os programas dessa disciplina concretizados entre os anos de 1930 e 1950, eram executados através de aulas regulares ou corretivas, voltados para alunos sem deficiência. E, Winnick (2004, p.12 e 13), complementa:

A indicação para a Educação Física se baseava em um exame completo realizado por um médico que determinava se o estudante devia participar do programa normal ou do corretivo. As aulas corretivas consistiam basicamente de atividades limitadas, restritas ou modificadas, relacionadas a problemas de saúde, postura ou aptidão física. Em muitas escolas, os alunos eram dispensados da Educação Física; em outras, o professor normalmente trabalhava em várias sessões diárias de Educação Física normal. Os líderes da Educação Física corretiva continuavam tendo sólida formação em medicina ou fisioterapia.

Mazzotta (2003) destaca que quando os professores com formação física ocuparam o lugar dos médicos e fisioterapeutas para lecionarem as atividades nas escolas, as crianças e a educação tiveram resultados muito mais satisfatórios nos treinos. Já Winnick (2004), ensina que foi na década de 50 que o olhar sobre os deficientes se tornou mais humano nas escolas. O presente autor ainda salienta que foi formado um comitê para editar as diretrizes e as orientações devidas aos profissionais que cuidariam desses alunos, dando-lhes mais atenção e cuidados especializados, com atividades desenvolvimentistas, como jogos, esportes e atividades rítmicas.

Gorgatti e Costa (2005), por sua vez, explicam que a chamada Educação Física Adaptada incluía as pessoas com deficiência. Essa surgiu na

década de 1950 e, junto com ela, vieram a Educação Física Corretiva, a Preventiva, a Ortopédica, a Reabilitativa e a Terapêutica. E explicam: “Mudanças de nomenclatura refletem a constante preocupação de profissionais e pesquisadores em atribuir uma identidade atualizada e devidamente contextualizada à Educação Física Adaptada”. (GORGATTI & COSTA, 2005, p.03). E acrescentam que, com a função educativa e pedagógica, tais programas foram conquistados e surgiram novas formas, nomenclaturas e estudos sobre o tema. O que diferencia a Educação Física Especial da Adaptada é a forma de se praticar e os objetivos que cada uma possuem. Essa disciplina auxilia na formação global dos alunos, o que inclui o intelectual, o social e o afetivo.

Na Educação Física Preventiva consideramos fatores como desenvolvimento intelectual social e afetivo, e na Educação Física Adaptada, problemas biopsicossociais de participantes como deficientes físicos, motores, mentais e com deficiências múltiplas, e, também, a autoconfiança e autoestima, uma vez que esse sujeito é incluído em práticas de cidadania e em atividades lúdicas.

Segundo DUARTE & LIMA, (2003, p. 92):

A Educação Física Adaptada também pode ser conceituada como a Educação que envolve modificações ou ajustamentos das atividades tradicionais da Educação Física para permitir às crianças com deficiências participar com segurança de acordo com suas capacidades funcionais.

Os autores destacam que essa disciplina pretende estudar a motricidade humana, tendo como corpus da pesquisa as pessoas com deficiência, oriundas de má formação, quando fetos, no nascimento, ou de problemas adquiridos no correr da vida, como acidentes. Para isso, intenta-se adequar as metodologias de ensino que destaquem cada característica especial de cada portador, de acordo com sua deficiência e necessidade (SEAMAN, 1994, apud Santos et al, 2012).

Santos (2012) salienta que a Educação Física Adaptada ganha destaque ao desenvolver o motor o intelectual e o afetivo de tais pessoas com deficiência, principalmente, por serem acolhidos e por conviverem com

peças com outras dificuldades ou com as que não possuem nenhuma deficiência. Essas atividades são feitas de acordo com as limitações e necessidades individuais, o que proporciona aos alunos melhorias físicas e em seu desenvolvimento global. Fatos que influenciam, de forma significativa, na melhoria da qualidade de vida. Os conteúdos continuam sendo os mesmos, mas são adaptados para as determinadas dificuldades de cada indivíduo.

Conforme Gorgatti & Costa (2005 apud Santos, 2012, p.25),

A EF Adaptada para com deficiência não se diferencia da EF em seus conteúdos, mas compreende técnicas, métodos e formas de organização que podem ser aplicados ao indivíduo deficiente. A EF Adaptada é uma parte de EF, cujos objetivos são o estudo e a intervenção profissional no universo das pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas. Seu foco é o desenvolvimento da cultura corporal de movimento. Atividades como ginástica, dança, jogos e esportes, conteúdos de qualquer programa de atividade física, devem ser considerados tendo em vista o potencial de desenvolvimento pessoal (e não a deficiência em si).

Gorla (1997) cita que o maior objetivo da Educação Física Adaptada é produzir um programa constituído de diversas atividades, com o intuito de concretizar objetivos determinados, embasados em idades e no grau de desenvolvimento de cada indivíduo participante. Com isso, atinge uma melhoria no rendimento motor, no crescimento e na saúde. Bueno e Resa (1995, apud Gorgatti e Costa (2005), baseados em Rosadas (1989), salientam que, quando se prepara atividades de acordo com as necessidades dos discentes é possível atingir melhor compreensão por parte desses e melhor adaptação do meio o qual esses habitarão. Essa Educação Física adaptada tem a função de transmitir aos alunos as possíveis mudanças de hábito, e na vida em geral, a serem otimistas, gostarem de suas conquistas, bem como, reconhecê-las, além de motivá-los a sempre buscarem além do que já foi conquistado.

De acordo com Rosadas (1994), todos os inseridos no ambiente escolar possuem o direito de praticar a Educação Física e de participarem dos programas que favorecem os mais necessitados da sociedade. A prática dessa disciplina nas escolas justifica-se por proporcionar a convivência e o desenvolvimento físico dos praticantes, exercitando o físico e o intelectual. Essa também se expressa em jogos, danças, lutas, esportes e em ginásticas.

Gorgatti & Costa (2005) explicam que a Educação Física deve educar os alunos para que possam compreender e transformar a realidade a partir da cultura do movimento.

Observamos que uma das funções da Educação Física é educar os alunos para possam compreender de forma justa e sem exclusão a realidade na qual estão inseridos, com a cultura do movimento. Assim, os próprios alunos podem compreender e ajudar aos colegas com mais dificuldade. É importante salientar que os alunos deficientes, ao se desenvolverem nessas atividades, se tornam mais independentes e autônomos, conseguindo se incluir com mais facilidade e se aceitando, além de serem aceitos pelo grupo social o qual fazem parte. Mudam, assim, o sentido a eles atribuídos.

A deficiência física (ou motora) refere-se aos problemas osteomusculares ou neurológicos que afetam a estrutura ou a função do corpo, interferindo na motricidade. Ela é caracterizada por um distúrbio da estrutura ou da função do corpo, que interfere na movimentação e/ou na locomoção do indivíduo. As pessoas que usam próteses, muletas, cadeira de rodas ou necessitam do auxílio de órteses carregam muitos rótulos: aleijado, deficiente, impedido, inábil. Cada um tem preferência pessoal do modo como deseja ser chamado, e isso deve ser perguntado à pessoa com deficiência física. Alguns autores descrevem leves diferenças de significado, mas deficiência física é a designação genérica. Ficaria mais claro se fosse utilizada a designação "motora" em vez de "física", indicando que existe um problema nessa área especificamente. (GORGATTI & COSTA, 2005, p.32).

Quanto aos PCNs, esses trazem documentada a questão do respeito e da orientação, caso isso não seja exercido com as pessoas com deficiências físicas. Os orientadores das disciplinas e demais funcionários do corpo da instituição devem conversar e corrigir a postura desrespeitosa e irônica dos alunos para com os demais colegas, não permitindo apelidos ou comentários. Com deficiências, segundo esses documentos, apresentam traços fisionômicos, alterações morfológicas ou problemas de coordenação, e por isso, se destacam dentro o grupo de alunos.

A posição dos alunos diante dessas diferenças é algo que se construirá na convivência e dependerá muito da posição que cada professor. É possível integrar essa criança ao grupo, respeitando suas limitações e, ao mesmo

tempo, dar oportunidades para que desenvolvam suas potencialidades (GORGATTI & COSTA, 2005).

Gorgatti & Costa (2005) afirmam que para o deficiente, a Educação Física deve ser praticada em um lugar seguro, ter orientações de profissionais, os quais possam descrever o ambiente, e que esses tenham o máximo de silêncio. É claro que são necessárias demonstrações verbais e sensitivas das atividades, oportunizando atividades até onde possam superar seus limites. Na deficiência auditiva tem-se a perda total ou parcial da audição. As pessoas surdas se utilizam da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS. O nível de audição pode ser medido em decibéis (dB), unidade de avaliação de intensidade dos sons.

Sobre o espaço para serem praticadas as atividades adaptadas, Strapasson (2006, p.17), afirma:

A área da Educação Física Adaptada é fascinante, cheia de possibilidades na qual o professor deve ser bom. Não dá para dar uma bola para eles brincarem, temos que orientar a brincadeira, porque se dermos a bola, muitas vezes eles não sabem nem o que fazer com ela.

De acordo com Gorgatti & Costa (2005), tanto as escolas especializadas, quanto as associações e outras que acompanham pessoas com deficiência deverão observar as propostas educadoras para a formação de turmas para o atendimento na disciplina de Educação Física. Deverão considerar critérios como idade cronológica do aluno para inseri-lo em meios aos colegas mais adequados, o padrão funcional, a compreensão de estímulos e a execução dos movimentos nas atividades sugeridas. Nos primeiros níveis, deve-se considerar a estimulação motora, o sistema motor de forma global, estímulo de habilidades básicas, melhoria na educação e na execução dos movimentos básicos e fundamentais. Além do desenvolvimento de atividades coletivas, visando à adoção de práticas cooperativas e solidárias sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, de gênero ou culturais. Posteriormente, no próximo nível; estimulação específica e iniciação esportiva; aprendizagem e desenvolvimento de habilidades

específicas visando à iniciação esportiva; treinamento de habilidades esportivas específicas, visando à participação em treinamento e competições.

Entende-se que na EF Adaptada deve ser mantida a integridade das atividades e promovida a maximização do potencial individual, uma vez conhecidas às metas do programa, convém modificá-las, apenas quando necessário, sempre respeitando as metas previamente determinadas, assegurando que as atividades sejam um desafio a todos os participantes e, sobretudo, que seja valorizada a diferença. (GORGATTI & COSTA, 2005).

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) expressam:

A Educação Física para alcançar todos os alunos deve tirar proveito dessas diferenças ao invés de configurá-las como desigualdades. A pluralidade de ações pedagógicas pressupõe que o que torna os alunos diferentes é justamente a capacidade de se expressarem de forma diferente. O processo de ensino aprendizagem, a respeito dos conteúdos escolhidos deve considerar as características dos alunos em todas as suas dimensões (cognitivas, corporais, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social). Não se restringe a simples exercícios de certas habilidades corporais e exercê-las com autonomia de maneira social e culturalmente significativa.

Podemos concluir que a docência do Educador Físico na Educação Especial passou por grandes transformações. Esses discursos referidos pelos autores anteriormente nos remete a formação do sujeito-professor, que passou por um processo de grandes mudanças, afetando desta forma a maneira como o profissional de educação física é significado nos dias de hoje. Esses discursos nos levam a compreender que a política de inclusão está em constante processo de adaptação, senão de mudança.

Capítulo 4 - Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais

4.1 – Educação Especial na Escola

O presente capítulo tem a finalidade de discutir a Educação Especial com foco na “Educação Especial na Rede Estadual de Ensino no Estado de Minas Gerais”. Para isso, trazemos a reflexão sobre os artigos intitulados “Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais” de 2014 e “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional” de Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (2011).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9.394/1996) - foi publicada no intuito de reforçar a obrigação do país em prover a educação, trazendo, assim, alguns avanços significativos para a educação; dentre eles, a extensão da oferta da Educação Especial para crianças de 0 a 6 anos de idade, a melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os alunos e a necessidade de o professor estar preparado para receber alunos com deficiência com recursos adequados de forma a atender e compreender a diversidade. A Educação Especial é retratada no capítulo V dessa presente lei, especificamente, em seu artigo 58 e seguintes, recomendando que a educação de pessoas com deficiência deve ser oferecida na *rede regular de ensino*, devendo ser respaldada por atendimento especializado e serviços de apoio.

Ao longo de nossa pesquisa observamos que a Educação Física Adaptada, que visa a participação de alunos deficientes em suas práticas, acabou tornando-se também um tipo de educação especializada. Isto porque as atividades planejadas pelos profissionais desta área se tornaram um conjunto de recursos e estratégias educacionais inclusivas para dar apoio aos diversos tipos de deficiência, proporcionando diferentes alternativas de atendimento de acordo com as necessidades de cada um. No entanto, é importante ressaltar que os serviços especializados e o atendimento das

necessidades específicas dos alunos garantidos pela lei, na prática, ainda deixam a desejar.

Segundo Kassir (2011, p. 07), os docentes têm ficado surpreendidos com a crescente presença de alunos com deficiência nas turmas regulares, de Ensino Fundamental e Médio, tanto nas escolas particulares, como nas públicas. Como salienta: “Essa situação é resultante de uma política denominada de Educação Inclusiva, que tem sido implantada, explicitamente, desde 2003”.

O número de alunos com deficiência vem aumentando a cada dia nas escolas. Com essa política de inclusão, muitos fatores acabam se tornando preocupante, pois de um lado nos deparamos com muitos professores despreparados para incluí-los em suas aulas e, por outro lado, tem-se a falta de recursos físicos nos ambientes escolares: presença de escadas e falta de rampa de acesso, banheiros e bebedores de água sem adaptação. No papel, torna-se tudo perfeito, realizável, mas quem está ali, no dia a dia, percebe que há muita coisa a ser feita para com que esta política de inclusão se torne real.

O que vemos funcionando na educação inclusiva é a carência de acessibilidade, de recursos pedagógicos e a fragilidade da formação dos professores para lidar com esses alunos deficientes. Uma realidade na escola que se torna visível, pois os alunos com necessidades educacionais especiais, inseridos nas salas de aulas regulares, vivem uma experiência escolar precária, ficando, quase sempre, à margem dos acontecimentos e das atividades propostas em salas de aula, porque há muita coisa ainda a ser feita.

De acordo com Veiga (2008), apud Kassir (2011), a Educação Especial, especificamente praticada no Brasil, iniciou-se dentro de um contexto, no qual se destinava pouca atenção à Educação Pública. Tal fato se justifica, uma vez que, nos Períodos Colonial e Imperial do país não era considerado importante que a classe trabalhadora fosse alfabetizada ou instruída. Grande parte era residente na zona rural e a economia do país se baseava na exploração da terra, na agricultura, na monocultura e nos grandes latifúndios. Os portugueses, que nos colonizavam, também não eram alfabetizados e nem demonstravam preocupação em ter colonizados instruídos. Como cita:

Apesar de a educação ser prevista a “todos os cidadãos” (na Constituição de 1824), a massa de trabalhadores era composta de maioria escrava. Com a República, a preocupação com a instrução tornou-se mais marcante, embora acanhada, de modo que a taxa de matrícula da população brasileira foi crescendo gradativamente nos centros urbanos durante o século XX. Romanelli (1989) mostra a evolução populacional e de escolaridade brasileira na primeira metade do século XX. Em 1920, a taxa de escolarização era de 8,99% da população e em 1950 chega a 26,15%” (cf. ROMANELLI, 1989, Apud Kassar, 2011, p.63).

O autor continua a sua explanação salientando que se considerava importante separar os alunos classificados, erroneamente, como “normais” e “anormais” e, que, com isso, o processo educativo e de aprendizado teria melhores resultados. E, assim, foi feito:

Nesse momento, acreditava-se que a separação de alunos “normais” e “anormais” traria benefício para todos no processo educativo. Monarcha (2007) informa que, no Brasil, tal escala foi aplicada sob a orientação de Clemente Quaglio (1872-1948), na capital paulista. Os resultados foram publicados na obra *A solução do problema pedagógico social da educação da infância anormal de inteligência no Brasil*, em 1913 (KASSAR, 2011, p.63).

Segundo Kassar (2011), os professores, preocupados em lecionar em classes homogêneas pediam que fosse feito um exame para identificar os alunos “normais” e os não. E, destaca que autores como Rocha (1979) até selecionou obras fundamentais para educar da melhor maneira os ditos “anormais”, tais como, *“Educação da Inteligência Anormal no Brasil”*, de Clemente Quaglio e *“Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência”*, de Basílio de Magalhães. Essas eram utilizadas para auxiliar no tratamento de crianças deficientes, ditas “anormais”, ou “com defeito”. Mas, com o tempo, pesquisadores foram observando que o convívio dos diferentes tipos dessas crianças era, na verdade, benéfico, tanto do ponto de vista emocional, quanto econômico. (ROCHA, 1979 e MAGALHÃES, s.d., apud Kassar, 2011).

Kassar (2011), ainda baseado em Rocha (1979), afirma que identificar esses alunos especiais deveria ser uma tarefa dos professores, para que montassem classes homogêneas, e isso passou a aparecer nas literaturas mais estudadas da época. Mas, infelizmente, mesmo que nos anos do fim do século XIX, tenham aparecido muitas organizações especializadas nesses

casos, e realmente havia muitas matrículas desses estudantes, o ensino ainda não era o ideal. E continua, nos dias de hoje, ainda não sendo de excelência.

Para nós, que frequentamos diariamente o ambiente escolar, os sentidos da inclusão tomam caminhos de difícil acesso, pois deparamos com a realidade de que muitas escolas relutam em acolher alunos com deficiência ou por medo, ou por despreparo dos pedagogos. Claro que a grande maioria desses alunos com deficiência são acompanhados por um professor de apoio. Mas não se pode esquecer que deve haver uma parceria entre este professor que apoia o aluno com deficiência com o outro professor que está ali, na sala de aula, juntamente com esse aluno com deficiência e os demais alunos sem nenhum tipo de deficiência.

Em 1933, surge um decreto que institui o código da educação no Estado de São Paulo, no qual destacava a importância de incluir classes especiais nas escolas. E sobre isso, destaca-se:

Sob a supervisão de organismos públicos de inspeção sanitária, a organização das classes especiais públicas e o encaminhamento para instituições especializadas ocorreram a partir da justificativa científica de separação dos alunos “normais” e “anormais”. Nesse período, o Brasil estava passando por um processo de transformação econômica com a instalação de seu parque industrial e o início do movimento de crescimento das cidades, que passaram a receber a população que vivia anteriormente no campo. Com isso, ocorreu o aumento progressivo do número de matrículas nas escolas brasileiras (como mostrado anteriormente). A frequência da população pobre nas escolas públicas ficou mais evidente; e as leis da época registraram a preocupação com o estado dessa população” (KASSAR, 2011, p.65).

De acordo com o mesmo autor, (Kassar, 2011), a pesquisadora Helena Antipoff publica em seus trabalhos pesquisas sobre o tema “educação dos anormais”, o que prova que a preocupação científica com o tema e com a formação desses alunos estava crescendo no país. Seu trabalho datado de 1930 marca, de forma especial, a educação brasileira. Em 1932, como salienta Kassar (2011), essa veio ao Brasil a convite do então governador de Minas, Olegário Maciel (1855-1933), e criou a Instituição Pestalozzi de Minas Gerais. “Esse Instituto impulsionou a educação especial naquele estado e influenciou as ações ligadas à educação em todo o país. Nesta época as crianças deveriam ser agrupadas seguindo critérios estabelecidos pela aplicação de

testes de inteligência (KASSAR, 2011, p. 66). E sobre os testes de inteligência, acrescenta:

O critério do Quociente Intelectual, como a experiência demonstrou, é superior ao simples critério da idade mental, para a formação de classes homogêneas [...] (BOLETIM N. 14 PUBLICAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – MG, 1934 *apud* ANTIPOFF, 1974, p. 56). Esses critérios serviram tanto para a organização de classes homogêneas das escolas públicas quanto para a formação das classes especiais: As classes D e E foram chamadas Classes Especiais. Nelas, foram colocados os excepcionais de toda a espécie, que frequentavam a escola pública: retardados mentais, deficientes sensoriais, e de linguagem, crianças com distúrbios de motricidade, orgânicos (classe D) e com desvios de comportamento” (Classe E). (BOLETIM N. 14 PUBLICAÇÃO, p.66 *apud* KASSAR, 2011, p.66).

Kassar, (2011), continua sua dissertação afirmando que a separação de crianças ainda é uma prática pedagógica proposta para a educação como um todo, e que isso é uma forma de mascarar a segregação de estudantes adequando-os às escassas escolas públicas do país, que existiam, principalmente, durante a primeira metade do século XX. Muitos pais e profissionais da educação aprenderam sobre como atender melhor “os deficientes”, como designados à época, e passaram a se organizar formando instituições privadas e com atendimentos especializados. E destaca:

Essas instituições acabaram ocupando um lugar de destaque na Educação Especial brasileira, chegando a confundir-se com o próprio atendimento público, aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços. Assim surgiram a Pestalozzi do Brasil no Rio de Janeiro em 1945, a Pestalozzi de Niterói em 1948, ambas com o apoio e colaboração de Helena Antipoff (KASSAR, 2011, p.67).

Devido a essa inovação na educação, em 1954, surge no Rio de Janeiro a chamada APAE, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, uma organização que, segundo o autor, ocupou o “espaço vazio” presente na educação, e a partir daí outras instituições foram surgindo. E, assim, a política educacional passou a mudar de forma significativa e favorável aos estudantes com deficiência. “Mesmo quando o governo brasileiro passa a legislar a Educação Especial para todo o país, na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de

1961, não deixa de contemplar a existência e o financiamento das instituições particulares especializadas” (cf. ART. 89 da LDB/1961) (KASSAR, 2011, p.67).

Segundo Kassar (2011), em 1963, a UNESCO emitiu um relatório, mas confirma suas informações apenas no ano de 1982 alertando que muitos dos países da Europa já tinham universalizado o ensino obrigatório e “registravam uma grande expansão do ensino do 2º grau”. No entanto, muitos países ainda não conseguiam escolarizar mais do que uma minoria de crianças da educação primária. “Estavam longe de haver ensinado a população a ler e a escrever” (UNESCO, 1982, p.11).

Com o Golpe de 1964, a legislação que tratava das diretrizes e bases da educação foi revisada e, em 1971, a Lei Educacional 5.692 torna obrigatório o período de oito anos para a conclusão de 1º grau.

Em relação à Educação Especial, a Lei 5.692/71, no Artigo 9º, definiu a caracterização dos alunos de Educação Especial como aqueles “que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. A partir desse momento, registrou-se um aumento significativo do número de classes especiais nas escolas estaduais nos diferentes municípios brasileiros (cf. BRASIL, 1975). Pela especificação da Lei 5.692/71, foi atribuída à educação especial a responsabilidade de atendimento de crianças sem a necessidade de diagnóstico de deficiência. (KASSAR, 2011, p.67, 68).

No ano de 1973, em pleno Governo Médici (1969-1974), o discurso ao redor da educação que circulava no país era de proporcionar investimentos para a formação de recursos humanos e o desenvolvimento do país. Com isso, foi implantado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP.

Gallagher (1974, p. 100) apud Kassar, (2011, p. 68) defendia que:

[...] um retardado e internado entre as idades de 10 e 60 anos, nos Estados Unidos, para ser cuidado, custa ao Estado US\$ 5.000 ao ano, ou um total de US\$250.000 durante toda a sua vida. O mesmo indivíduo recebendo educação e tratamento adequados pode tornar uma pessoa útil e contribuir para a sociedade. Assim, o custo extra que representam os custos extras com educação especial pode ser compensador quanto a benefícios econômicos maiores. Há um estudo segundo o qual um adulto retardado e educado poderia ganhar US\$ 40 para cada dólar extra despendido com sua educação.

Kassar (2011) complementa que desde a década de 1970, trabalhos como os de Schneider (1977) e Paschoalick (1981) mostram que a seleção e

organização das crianças para estudarem em classes normais ou especiais não eram feitas de forma eficiente, pois muitos alunos que frequentavam classes especiais para deficientes deveriam frequentar o ensino regular.

Hoje, observamos que muitas crianças são inseridas nas escolas regulares, o que nesta época não acontecia. O que vemos funcionando na educação e que vem constituídas como práticas educacionais chamadas de educação inclusiva são políticas públicas que amarram os sujeitos já atravessados/constituídos por uma memória discursiva (interdiscurso) que movimenta sentidos produzidos na educação inclusiva no passado articulando um imaginário do que poderia ser a educação inclusiva no presente, buscando ganhar novos significados produzidos pela chamada inclusão através das leis que permitem dar sentidos na vida das pessoas com deficiência.

A partir disso, podemos dizer que os sentidos também ganham significados através de gestos de interpretação que são afetados pelo político e pela ideologia. Estão inseridos, neste contexto, os processos de significação do “professor”. Muitos professores estão em busca de cursos de formação em educação especial e inclusiva para estarem melhor preparados para receber uma criança com deficiência na rede pública de ensino regular. Se compararmos a formação de cada professor, veremos que não há uma única receita, ou seja, a diversidade de professores é muito grande. Enquanto uma parte busca sempre acompanhar o desenvolvimento da humanidade, estar sempre conectados as novas funcionalidades em relação a inclusão e preocupados em dar novos sentidos aos alunos deficientes, há também aqueles que se silenciam frente à realidade de inclusão e se escondem atrás do despreparo profissional.

Observamos que há muitas barreiras em atitudes projetadas a partir da sociedade em direção à pessoa com deficiência, ou partem da própria pessoa com deficiência em relação a si mesmo e/ou à sociedade, neste caso, os professores. Conhecendo a perspectiva histórica da deficiência se torna possível compreender o motivo de tantos tabus e preconceitos que permeiam a realidade da pessoa com deficiência no ambiente escolar. Precisamos encontrar um meio de garantir que essas conquistas, que são garantidas por leis, realmente aconteçam na prática no ambiente escolar, dando sentido à

chamada política de inclusão, permitindo assim o acesso e a permanência de todos os alunos deficientes na rede de educação regular.

Diante das colocações postas anteriormente podemos citar Kassir (2011) que destaca que no ano de 1990 o Brasil participou de uma Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, na Tailândia, e se responsabilizou por assegurar a universalização do direito à Educação. Em função disso, foi elaborado um “Plano Decenal de Educação para Todos”, datado de 1993. Esse objetiva assegurar, até o fim de sua vigência, a todos os brasileiros, os conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem às necessidades educacionais de acordo com a faixa etária e o nível de escolarização. E se preocupava com os conteúdos de modo que fossem “mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida” (BRASIL, 1993, p. 13, p.70).

Voltando ao Relatório da UNESCO, de 1995, Kassir (2011), continua dizendo que, diante das proporções das demandas e os recursos tão escassos disponíveis para a educação e formação das com deficiência, não é possível dar muita ênfase às escolas especiais. É necessário inserir mudanças no sistema educacional como um todo, proporcionando a inclusão, já tão presente nos países mais evoluídos. E, é possível, segundo o pesquisador utilizar tal método, também, nos países de terceiro mundo (AINSCOW, 1995). E, dessa necessidade surgiu o Relatório Warnock, na Inglaterra, no ano de 1978, que mostrou ao mundo o novo conceito “Necessidades Educacionais Especiais”.

Outro documento muito importante para a educação é a Declaração de Salamanca, já citado anteriormente, fruto de uma Conferência Mundial, ocorrida na Espanha, em 1994, sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Destaca-se:

A experiência, sobretudo nos países em via de desenvolvimento, indica que o alto custo das escolas especiais supõe, na prática que só uma pequena minoria de alunos [...] se beneficia dessas instituições... [...]. Em muitos países em desenvolvimento, calcula-se que seja menos de um por cento o número de atendimentos de alunos com necessidades educativas especiais. A experiência [...] indica que as escolas integradoras, destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio local e de encontrar formas inovadoras e criativas de utilizar os limitados

recursos disponíveis (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 24-25).

Segundo Kassar (2011), é demasiadamente caro manter instituições especializadas, e é função das escolas comuns manter essa educação diferenciada. Crianças de quaisquer condições, tanto com dificuldades físicas, quanto intelectuais, devem estar incluídas. Com a LDB, de 1996, procura-se tornar as escolas brasileiras mais adequadas para atender de forma mais satisfatória às crianças. Com isso, as diferenças éticas, culturais e sociais ganham ênfase no discurso *sobre* a inclusão escolar. O mesmo autor ressalta que ao implantar uma educação inclusiva nas escolas é de suma importância analisar o contexto das políticas sociais das sociedades capitalistas.

O que viemos observando ao longo de nossa experiência profissional é que há ainda muitos desafios a serem enfrentados para que haja realmente uma implantação da “educação inclusiva” nas escolas regulares. Uma vez que os projetos e os programas que viabilizam essa educação são numerosos, e exigem salas reduzidas, recursos, adequação ao espaço escolar, formação de professores e acolhimento por parte da diretoria, além de boa formação dos profissionais que irão trabalhar com os alunos. Diante do exposto, o autor conclui (KASSAR, 2011, p. 76):

A história de nossa educação constituiu-se de forma a separar os alunos: em normais e anormais; fortes e fracos etc. Dentro dessa forma de pensar a educação, muitas crianças estiveram longe das escolas públicas (não apenas crianças com deficiências). A política educacional atual impele a outras práticas escolares, diferentes das construídas historicamente. Para essa nova direção, o governo federal estabeleceu um caminho: a matrícula em classe comum e o apoio de atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar a escolaridade. Para compreender essa escolha, acredito que seja necessário considerar os múltiplos determinantes da materialização da política educacional. Avelino, Brown e Hunter (2007, p. 209), com base em estudos de diferentes tendências, ao abordarem o debate sobre as políticas na contemporaneidade resumem a tensão: “os governos devem responder à globalização com uma política social orientada para o corte de gastos (eficiência) ou para a proteção do bem-estar das pessoas (compensação)”. Ao olhar o conjunto das ações adotadas, verificamos as preferências do Governo Federal pela formação de educadores no sistema de multiplicadores e à distância. Essas escolhas pretendem otimizar os recursos atingindo o maior número de pessoas possível. As preocupações econômicas foram determinantes para adoção de políticas em outros momentos da história da educação brasileira, como parecem estar presentes agora. No entanto, ressaltamos o fato

de que, muitas vezes, essas escolhas são incompatíveis para o estabelecimento da garantia de direitos sociais.

Para dar continuidade ao capítulo, analisaremos o documento intitulado “guia de orientação da educação especial na rede estadual de ensino de minas gerais”. De acordo com o presente documento, a formulação de políticas públicas da educação do Estado de Minas Gerais é regida por desenvolvimento de ações pedagógicas inovadoras, em propostas abrangentes, norteadas pelo princípio da inclusão. Uma vez que, como afirma-se, a educação inclusiva é um direito de todos, não há, nesse cenário, nenhum tipo de exclusão. O presente documento tem como objetivo, então:

(...) reverter a realidade histórica do país marcada pela desigualdade e exclusão. A política educacional inclusiva da rede pública estadual de educação é orientada pelo reconhecimento deste direito, respeito à individualidade e valorização da diversidade (MINAS GERAIS, p.7).

De acordo com o presente Guia, a educação é um direito garantido a todas as pessoas formação educacional básica desde a educação infantil, até a terceira série do Ensino Médio. Isso inclui com deficiência. Essa afirmação nos leva a repensar que a efetivação de uma prática educacional inclusiva não será apenas garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com deficiência. Em outras palavras, não basta apenas a presença física do aluno deficiente na classe regular, isso não é garantia de inclusão. Para que haja realmente a inclusão será preciso uma conscientização e comprometimento de todos os envolvidos (docentes, discentes, equipe pedagógica, sociedade, família, Estado, etc.) em práticas inclusivas.

O presente Guia, sobre a educação especial, acrescenta:

Na perspectiva de uma sociedade mais democrática e inclusiva no âmbito educacional, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação têm o direito de serem matriculados nas escolas próximas de suas residências, tendo acesso a espaços comuns de aprendizagem, bem como ao Atendimento Educacional Especializado - AEE. De acordo com as diretrizes atuais, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, tendo como objetivos a disponibilização de recursos de acessibilidade, a formação de professores e o oferecimento do AEE.

Esses recursos visam atender às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação (MINAS GERAIS, p.7).

Retomamos a articulação da noção de memória discursiva (interdiscurso), fundamental para compreendermos os processos discursivos em nossas pesquisas. Ao expor a sociedade como sendo mais democrática e inclusiva no ambiente escolar, o guia aponta para o próprio processo de constituição de sentidos, sentidos estes que se significam na história, enquanto memória constitutiva. O que o Guia nos aponta aqui, enquanto efeito, que todas as crianças deficientes têm o direito de serem matriculadas nas escolas mais próximas de suas residências. Mas isto não acontece. Muitas crianças acabam sendo deslocadas para outras escolas bem distantes de suas residências devido à falta de acessibilidade. Poucas escolas, digamos as mais recentes, foram construídas de acordo com as normas de acessibilidade exposta pela ABNT. Portanto, é preciso que haja uma reorganização no espaço físico escolar dando livre acesso a todos os alunos com diferentes tipos de deficiência.

Segundo o Guia, o AEE (Atendimento Educacional Especializado) alia-se à proposta Pedagógica da escola, que proporciona a participação da família, e busca, com isso, garantir acesso e participação aos estudantes de forma geral, articulado às demais políticas públicas. Para possibilitar a vivência de conteúdos diversificados, torna-se necessário a implementação de procedimentos curriculares e pedagógicos variados e específicos, buscando sempre atender as dificuldades e necessidades educacionais de cada aluno deficiente. A escola precisa reunir seus trabalhos aos profissionais de saúde, de assistência social e das demais áreas relacionadas. A Secretaria de Educação, por sua vez, visa à adequação das escolas públicas de modo a atender, com a necessária qualidade, os alunos que apresentam deficiências e transtornos e que necessitam de atendimento educacional especializado. Segundo o Guia (2014), as ações de prevenção são oferecimento dos atendimentos educacionais especializados, promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica, capacitação de educadores e formação de redes de apoio para o público alvo da Educação Especial nos municípios mineiros.

De acordo com essa legislação, a educação especial tem como público alvo alunos com as seguintes características: deficiência, transtornos globais e altas habilidades de superdotação. O aluno com deficiência, como explica-se, é aquele dotado de maior necessidade de acolhimento e auxílio para aptidões físicas, mental, intelectual ou sensorial, as quais podem dificultar ou restringir sua participação efetiva e concreta na escola e na sociedade. Dentre elas, se enquadram cegueira, baixa visão, surdocegueira, deficiência auditiva e surdez. Com a política de inclusão, a preocupação com a formação dos profissionais que atuam na rede de educação básica tornou-se mais efetiva, fazendo com que todos busquem recursos para estarem preparados para atuarem com alunos deficientes.

Já a deficiência intelectual se caracteriza por “limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, e está expressa nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (Minas Gerais, 2006, p.8). Há, também, a presença da deficiência física, que, pode vir ou não acompanhada da intelectual. E pode se mostrar nas seguintes formas:

Paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas. (MINAS GERAIS, 2006, p.8).

Existe também a Deficiência Múltipla, que consiste em apresentar mais de uma deficiência, e pode ser dos seguintes tipos: intelectual, visual, auditiva ou física. A presente teoria também salienta o chamado TGD, ou Transtorno Global do Desenvolvimento, que segundo as definições formais, define-se como:

Alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras. Fazem parte dessa definição alunos com Autismo infantil, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância (p.9).

Já o Código Internacional de Doenças, abreviado CID 10, e o Educacenso (Minas Gerais, 2006, 10), reconhecem como Transtornos Globais

o Autismo Infantil, a Síndrome de Rett, a Síndrome de Asperger e o Transtorno Desintegrativo da Infância. O primeiro se caracteriza por presença de déficit na sociabilidade, empatia e capacidade de compreensão ou percepção dos sentimentos do outro; déficit na linguagem comunicativa e imaginação e déficit no comportamento e flexibilidade cognitiva. Os sintomas, geralmente, surgem antes dos três anos de idade, e pode estar associada à deficiência intelectual. Explica-se: “Caracteriza-se por um comprometimento das relações interpessoais e diversas alterações de comunicação, de linguagem e de comportamento, inclusive estereotípias motoras” (MINAS GERAIS, 2006, p.10). Já, a Síndrome de Rett, é um problema neurológico, que surge nos primórdios da vida, as mãos da criança não funcionam direito, a fala e as habilidades motoras também se mostram prejudicadas, assim, como, as relações sociais. E podem vir acompanhada de microcefalia progressiva e mau desenvolvimento mental. A Síndrome de Asperger relaciona-se com o autismo, mas apresenta alterações mais formais na linguagem e na interação social, o que os diferencia. O deficiente apresenta maiores dificuldade de relacionamentos e interações sociais, assim como um pouco de ausência de reciprocidade social e emocional. Por fim, o transtorno Desintegrativo da Infância que segundo o documento:

Transtorno que se caracteriza pela perda de funções e capacidades anteriormente adquiridas pela criança. Apresenta características sociais, comunicativas e comportamentais também observadas no Autismo. Em geral, essa regressão tem início entre os dois e 10 anos de idade e acarreta alterações qualitativas na capacidade de relação social, jogos ou habilidades motoras, linguagem, comunicação verbal e não verbal, comportamentos estereotipados, instabilidade emocional. Inclui Demência Infantil, Psicose Desintegrativa, Síndrome de Heller e Psicose Simbiótica (p.10).

O Processo Escolar dos alunos com transtornos globais, deficiências no desenvolvimento e nas altas habilidades, como superdotação, também são considerados e estudados para melhorar a qualidade de vida dos alunos. O primeiro ponto discutido é a questão do acesso. Está presente nas Diretrizes da educação inclusiva que esse é um direito de todos e deve ser oferecida com qualidade. Em Minas, especificamente, é necessário que se faça um cadastro de todos alunos, ou candidatos que apresentam quaisquer desses transtornos

ou deficiências. Uma Comissão Municipal deverá considerar os devidos critérios: “escola pública comum da rede regular de ensino mais próxima da residência do candidato e em melhores condições de acesso; outra escola pública em melhores condições de acessibilidade, conforme necessidade especial apresentada” (DOCUMENTO, p. 10).

Ao aluno especial são pré-definidos percurso escolar, com acesso facilitado, permanência e qualidade no ensino-aprendizagem. Além de assegurar a continuidade e a conclusão dos níveis mais elevados de ensino.

O percurso escolar garante ao aluno o trânsito pelas etapas e níveis referentes à forma de organização da escolaridade do sistema de ensino. A escola deve reconhecer e valorizar as experiências do aluno, suas habilidades, suas diferenças e atender às suas necessidades educacionais especiais sem perder de vista a consecução dos objetivos educacionais a que ele tem direito (p.11).

De acordo com o Guia de Educação Especial existe um documento intitulado Plano de Desenvolvimento Individual que é uma forma de acompanhar o desenvolvimento de aprendizado do aluno com deficiência. Esse deve acompanhar o aluno desde a sua entrada na escola e continuar por todo o percurso escolar. Além de ter a participação de todos os profissionais docentes, como diretor, especialista e professor, em parceria com sua família e com o Projeto Pedagógico.

Observamos que este é um documento que deveria ser discutido e analisado por todo o corpo docente responsável pelo aluno com deficiência desde a direção, supervisão, apoio, pedagoga e professores de educação física, e não somente o professor de apoio. Muitos profissionais da educação desconhecem este documento e não imaginam a importância de manter o mesmo sempre atualizado com informações importantes sobre a situação escolar deste aluno e seu desenvolvimento.

O documento denominado Plano de Atendimento Educacional Especializado, PAEE, é utilizado para acompanhar os alunos que possuem necessidades educacionais específicas e destacar os recursos necessários para cada atividade. Sobre a atitude do profissional, destaca-se:

A responsabilidade da elaboração do PAEE é do professor de sala de recursos em interlocução com o professor regente de aula ou de turma, e, quando for o caso, com o profissional de AEE – Apoio

(Professor Intérprete de Libras, Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistidas e Professor Guia-Intérprete). Para isso, recebe da escola e família do aluno informações sobre as suas necessidades específicas, em relação a sua participação na escola e a sua aprendizagem. Essas informações, devidamente fundamentadas, são enviadas por meio de relatório e anexadas ao Plano de Desenvolvimento do Aluno (PDI). Assim, com base na justificativa da escola e na sua avaliação inicial, o professor elabora o seu plano de atendimento (p.11 e 12).

O plano também inclui preocupação com o tempo que os alunos irão destinar para concluir essas séries e as formas de avaliação. A legislação prevê que um aluno com deficiência e transtornos globais no desenvolvimento deve ter flexibilização de até 50 por cento, tanto no Ensino Médio, quanto no Fundamental. Os critérios, de acordo com o guia (2014) são: nos anos iniciais do Ensino Fundamental, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano a cada ciclo; nos anos finais do Ensino Fundamental, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano a cada ciclo e no Ensino Médio, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano a cada ano.

Devemos ressaltar que é função da escola observar e considerar as necessidades e as características próprias de cada aluno, saber as intervenções e as estratégias pedagógicas que devem ser utilizadas para amenizar a defasagem e proporcionar melhor percurso escolar do aluno, de acordo, preferencialmente, com sua faixa etária.

Sobre a avaliação, observa-se que:

(...) é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. O projeto político pedagógico deve conceber a avaliação como um processo contínuo na qual duas funções estão postas como inseparáveis: a diagnóstica, cujo objetivo é conhecer cada aluno e o perfil da turma, e a de monitoramento, cujo objetivo é acompanhar e intervir na aprendizagem para reorientar o ensino visando ao desenvolvimento dos alunos; alterar o planejamento propondo novas ações e estratégias de ensino. Nos processos avaliativos, a escola deve assegurar, também, as condições necessárias para o acesso e participação dos alunos, considerando o princípio da equidade, a garantia da flexibilidade e os recursos de acessibilidade (MINAS GERAIS, p.12).

Mediante o exposto é importante apontarmos que ao elaborar um programa ou avaliação que inclua alunos com deficiência o primeiro passo é procurar estabelecer um diagnóstico inicial com a intenção de examinar e

investigar as circunstâncias estabelecidas pelas pessoas envolvidas nesse processo de aprendizagem, ou seja, as condições de deficiência que cada aluno apresenta e as condições que se apresentam para o trabalho com elas. Parte-se da comunicação, interação expressiva entre o docente e o discente, buscando assim identificar as necessidades e os interesses ali significados, e buscam-se as condições necessárias para a realização do processo inclusivo.

Sobre a Escola Especial e a formação de profissionais especializados, é necessária uma formação adequada dos professores, ter uma clínica disponível e suportes didáticos. Essa instituição também deve avaliar as necessidades dos alunos quanto ao atendimento escolar necessário, se deve ser especializado ou não. Considerar deficiências e habilidades e as necessidades de recursos de acessibilidade. O corpo docente deve, por sua vez, preencher no SIMADE (sistema mineiro de administração escolar), uma solicitação de atendimento educacional especializado para o aluno que necessite de tais cuidados, e que esteja, previamente, cadastrado. É necessário o acompanhamento sobre a solicitação e sua aprovação sobre os recursos necessários. Se a sala de atendimento for em outra escola, a equipe pedagógica deve avisar aos pais dos alunos o local e o horário corretos. E ainda:

Após aprovação pela SRE do atendimento, AEE - sala de recursos, a escola estadual selecionada a oferecer o atendimento deverá fazer a enturmação dos alunos indicados. A escola deverá informar a família e o aluno sobre a vaga, o horário do atendimento, orientando-os a efetuar a matrícula na sala de recursos. Caso o atendimento do aluno da escola estadual seja realizado na rede municipal ou em instituições conveniadas, as escolas deverão promover a interlocução com os profissionais por meio de relatórios e reuniões, visando à troca de informações/orientações para o melhor atendimento educacional do aluno (MINAS GERAIS, p.12).

É competência da Superintendência Regional de Ensino identificar e mapear quantos alunos a escola possui e quais apresentam alguma deficiência e TGD. Os responsáveis pela escola devem prever no Plano Anual de Atendimento as turmas e os alunos com TGD e encaminhá-los a sala de recursos, organizá-los em turmas menores e sob a tutoria de um professor especializado, ou seja, professor de apoio. Devem também observar e delimitar

o espaço físico da escola, sendo de extrema importância a locomoção dos alunos com deficiência no ambiente escolar, sem nenhuma limitação. Quanto ao número de alunos, se for uma quantidade grande, essa deve ser reduzida de maneira a facilitar o trabalho docente. Importante ressaltar que os alunos dos mesmos níveis de escolaridade devem frequentar a mesma turma. Quanto aos professores, destaca-se:

O 'Professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas' deverá atender até três alunos na mesma turma, com redução de 1 aluno, caso, comprovadamente, a metragem da sala não comporte mais 1(um) professor; O Professor Intérprete de Libras deverá atender até 15 alunos na mesma turma, com redução do quantitativo de 1 aluno, caso comprovadamente a metragem da sala não comporte mais 1(um) professor; O Professor Guia Intérprete deverá atender de 1 a 3 alunos na mesma turma, com redução do quantitativo de 1 aluno, caso comprovadamente a metragem da sala não comporte mais 1(um) professor (MINAS GERAIS, p.14).

Quanto às turmas de educação especial, nas escolas estaduais, essas devem ser divididas em alfabetização, do primeiro ao terceiro ano e complementar, quarto e quinto anos. E a Superintendência deve orientar as escolas conforme as diretrizes anuais do Plano de Atendimento, organizar de forma facilitada a Sala de Recursos, concentrando-as em determinadas escolas e municípios; analisar solicitações das escolas para aprová-las ou não. Enviar as informações sobre a aprovação dos AEE para as providências da Diretoria de Educação Especial/DESP. Acompanhar a AEE da escola, observando a qualidade do atendimento.

Quanto ao Órgão Central, lhe compete: Orientar as SRE sobre o Plano Anual de Atendimento Educacional Especializado, bem como a SRE na análise da solicitação de AEE, encaminhar à Sala de Recurso e tudo o que é necessário para se realizar o AEE, manter banco de dados atualizado e ofertá-lo ao Estado, e monitorar o AEE em Minas Gerais.

A escola especial, por sua vez, se tratando de inclusão, tinha mais ou menos a função de uma clínica e trabalhava, especificamente, a socialização dos alunos com deficiência. Organizava-se apoio às escolas comuns, pois capacitava os profissionais para receberem essas crianças. Mesmo apresentando uma estrutura especial, não possuía profissional de LIBRAS.

Hoje, no entanto, nas escolas inclusivas, o apoio pedagógico é feito de forma bem especializada: “Para elaboração da proposta pedagógica, a escola deverá considerar o perfil e interesse dos alunos, a demanda do mercado de trabalho, conteúdos a serem desenvolvidos e forma de avaliação com critérios para conclusão da atividade pelo aluno” (MINAS GERAIS, p.15).

A equipe multidisciplinar, que compõe o quadro docente das escolas especiais, deve atuar de forma integrada em diversas disciplinas e, como já referimos, destinar apoio especial aos alunos com deficiência da rede pública de ensino. Essa deve produzir uma proposta de ação e cumpri-la em todas as escolas. Deve, também, elaborar e executar projetos de capacitação pessoal, assistir de forma técnica as avaliações do processo educacional e ser parceira dos profissionais de educação, aprimorando o relacionamento na docência, quanto à linguagem, à audição, motricidade e voz no processo de ensino aprendizagem. Esse deve ser, também, supervisionado por fonoaudiólogos, que possam orientar pais, professores e a toda a equipe escolar. Além de ter psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas educacionais e assistentes sociais. Quanto à formação do professor, destaca-se:

A formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe são importantes para a efetivação da inclusão. Portanto, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva requer investimentos na formação dos educadores para atuar com alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, seja na regência de turmas ou de aulas, seja no atendimento educacional especializado (GUIA, p.16).

É de suma importância, como consta no documento em análise, que a formação profissional do professor deve continuar, mesmo que esse já exerça seu trabalho por anos. Pois, se aperfeiçoando, é possível conhecer, com mais peculiaridade, as necessidades educacionais dos alunos, principalmente, as especiais. Saber usar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento, e poder avaliar, com especialidade, as diferentes áreas do conhecimento. Para isso, necessita-se de uma formação especializada de professores.

Os professores que atuam nos atendimentos educacionais especializados devem ter licenciatura para o exercício da docência e conhecimentos específicos

das áreas de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (Minas Gerais, p.16).

Não podemos deixar de apontar que o professor tem a função de acolher e receber todos os alunos da mesma forma, ou seja, mesmo nível de atenção. Deve sempre garantir oportunidades de participação a todos, de forma inclusiva, mantendo o foco nas possibilidades, e não somente nas limitações.

Dando continuidade no que diz respeito a inclusão de alunos deficientes na educação, é importante ressaltar que existem Centros de Apoio Pedagógico, destinados às com deficiência visual, os quais produzem e distribuem materiais didáticos pedagógicos específicos para tal deficiência. Esse local também se preocupa em capacitar profissionais para atuação nessas áreas. Esses produzem quadros para alunos com cegueira ou baixa visão, dentre outros materiais destinados a ajudar os discentes e, também, todo o corpo escolar. Atende também às crianças com surdo cegueira, matriculadas na rede pública de Minas Gerais. Os centros que capacitam profissionais para trabalharem com pessoas surdas oferecem muitos recursos específicos, como distribuição de materiais e orientações às escolas que receberão esses alunos. Sobre tal deficiência, destaca-se:

Na área da surdez, a SEE/MG/SRE conta com Instrutores de Libras, que são profissionais surdos que ministram o Curso Básico de Libras (Língua Brasileira de Sinais) a professores da rede pública de ensino de Minas Gerais. Para atuar como instrutor de Libras, o profissional deverá ser professor, com no mínimo Magistério de 1ª a 4ª série ou declaração de conclusão acompanhada do histórico escolar, ser surdo e ter Certificado de Instrução de LIBRAS expedido pelo Programa de Apoio à Educação de Surdos ou pelo Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS/SEE). Os instrutores de libras complementam, se for o caso, a carga horária de seu cargo no ensino de Libras a alunos surdos na sala de recursos (GUIA, p.19).

É necessário que os intérpretes e os professores conheçam as particularidades dos sujeitos deficientes auditivos pois, dessa forma, poderão adequar os conteúdos e as formas de explicação para tais especificidades. Assim, garante-se com sucesso a qualidade no acesso aos conteúdos por parte desses alunos. Tal como Língua Portuguesa, LIBRAS é uma língua e deve ser ensinada desde a alfabetização. A Língua de Sinais deve ser iniciada na pré-

escola, e tornar-se fluida com o correr dos anos escolares. Para isso, deve-se existir uma integração entre todos que enquadram o contexto escolar. Bem como pais e familiares.

Quanto às dificuldades intelectuais, físicas ou TGD, a equipe de capacitação deve ser formada por profissionais da educação, que sejam da área de Deficiência Intelectual, Física ou TGD, contanto que apresentem diagnósticos profissionais. O corpo docente e as escolas que os atendem precisam saber lidar com transtornos globais no desenvolvimento e superdotação que os alunos possam apresentar. Para isso, devem participar de estudo de caso, de fórum de discussão e seminários. Já para atuar como um profissional especializado, o professor deve ter uma formação voltada especificamente para a deficiência que irá atender. Ele deve apresentar o comprovante de licenciatura e o de formação especializada para atender a necessidade do aluno, seguindo as regras da Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos. Sobre a habilitação desse professor orientador, explica-se:

A habilitação para atuar como docente e a formação em educação especial são requisitos imprescindíveis, sendo necessária sua comprovação por meio de certificados emitidos pelos Sistemas de Ensino (Instituições de Ensino Superior e de Educação Básica, Secretarias de Ensino) e por instituições credenciadas pelos Sistemas de Ensino. Instituição de ensino credenciada é aquela cuja entidade mantenedora é credenciada e autorizada a ministrar cursos da educação básica, nos termos da Resolução CEE nº 449/02; A escola credenciada e autorizada poderá oferecer curso livre, desde que não seja utilizado o número do credenciamento e autorização, na expedição de certificados de participação, conforme o Artigo 6º da Resolução CEE nº 449/02; As Superintendências Regionais de Ensino, sempre que for necessário, devem fornecer informações sobre o credenciamento e autorização de instituições existentes na sua área de abrangência (GUIA, p. 32).

É importante dar destaque à solicitação de capacitação especializada de professores. Esse processo deve envolver as escolas, os núcleos e os centros de capacitação. A escola deve apresentar à Superintendência Regional de Educação a listagem dos professores que já lecionam para que sejam priorizados nas seleções de treinamentos e organizar-se para sediar o evento.

Segundo o Guia, compete à Superintendência Regional de Ensino divulgar para as escolas as informações sobre as capacitações oferecidas pela

SEE/MG; levantar e acompanhar a demanda de capacitação por escola e por município e informar a DESP; mobilizar e viabilizar a presença dos cursistas nas capacitações; promover, em parceria com os municípios, capacitações nas diversas áreas das deficiências.

Importante ressaltar que é competência da escola analisar a demanda dos profissionais interessados em capacitação e apresentar a SRE; priorizar a formação continuada dos professores que já atuam AEE e garantir a presença nos cursos de capacitação.

Para finalizar, destacamos a atuação intersetorial das redes de apoio e sobre o monitoramento das ações da educação especial. Tais redes apoiam a educação especial nas áreas de educação, saúde e assistência social para atender ao aluno com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento de forma integral. Os professores especializados devem atuar junto à equipe multidisciplinar em articulação com os demais profissionais do corpo docente. O Conselho Tutelar deve agir junto à família ao Ministério Público e às Universidades, preparando profissionais para inseri-los no mercado de trabalho.

Quanto ao monitoramento das Ações da Educação Especial, esse deve ser realizado pela Superintendência de Modalidades Temáticas Especiais de Ensino com apoio das Superintendências Regionais de Ensino e suas equipes: Serviço de Apoio à Inclusão – SAI, Serviço de Inspeção, equipes do Programa de Intervenção Pedagógica – PIP, equipe SIMADE, Atendimento Escolar. “Esse monitoramento é realizado por meio de visitas in loco, reuniões, sistemas e bancos de dados (SIMADE, Educacenso, outros), além da análise de relatórios pedagógicos das escolas”.

4.2 – Educação Especial no Esporte

Mesmo com muitas impossibilidades decorrentes de suas deficiências, as pessoas também mostram suas vontades e sentidos através do seu próprio corpo. Assim, partindo da hipótese de que a sociedade tem se desenvolvido em seu modo de pensar e de se relacionar com as com deficiência, e que cada vez mais estes são considerados na sociedade e no meio esportivo, as práticas de

diversas modalidades esportivas são hoje realizadas por muitas pessoas com diversos tipos de deficiência.

É fato que a inclusão de pessoas com deficiência vem crescendo cada vez mais no ambiente esportivo, inclusive em grandes eventos esportivos nacionais e mundiais. Antigamente, os jogos olímpicos eram direcionados apenas para atletas perfeitos, sem qualquer tipo de deficiência, pois não havia o discurso da inclusão, como atualmente. Ou aceitação, conhecimento de estruturação física do local da prática esportiva e condição da acessibilidade. Hoje essa também é uma questão de Direitos Humanos que vem ganhando espaço no que diz respeito às Políticas Públicas Nacionais e Internacionais.

É importante ressaltar que a acessibilidade, quando se trata de pensar as condições de pessoas com deficiência, é de grande importância, pois o acesso é o primeiro passo e o mais importante. É ele que liga a pessoa com deficiência ao esporte. É ele que deve abrir o caminho para o desporto.

A ABNT NBR 9050 define acessibilidade como sendo a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos. A norma brasileira relata que a palavra acessível se refere ao espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida. Este termo acessível implica tanto acessibilidade física como de comunicação.

Para Nena Gonzalez & Sheyla Mattos (2012):

Acessibilidade são as condições e possibilidades de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de edificações públicas, privadas e particulares, seus espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, proporcionando a maior independência possível e dando ao cidadão deficiente ou àqueles com dificuldade de locomoção, o direito de ir e vir a todos os lugares que necessitar, seja no trabalho, estudo ou lazer, o que ajudará e levará à reinserção na sociedade.

Importante ressaltar que no Brasil, desde o império (1822 – 1889), a Educação Física esteve presente, estreitamente vinculada às instituições militares e à classe médica. Esses vínculos foram determinantes tanto no que diz respeito à concepção de disciplina e suas finalidades, quanto ao seu campo de

atuação e à forma de ser aplicada (CASTELLANI FILHO, 1988). Por isso, é de extrema importância que haja formação por parte dos profissionais de educação física e que todos estejam preparados para receberem alunos com deficiência em suas aulas, tornando-as inclusivas. O esporte é de extrema importância para a inclusão, pois a educação física escolar tem por finalidade trabalhar a socialização e a interação dos alunos, buscando sempre a formação de cidadãos, deixando para trás a ideia de que nas aulas de educação física escolar formam-se futuros atletas competidores para disputarem grandes campeonatos mundiais e nacionais. Não é este o papel da educação física escolar.

Para Gonçalves (2004), o corpo é tratado como algo mau, do qual somos míseros escravos: o corpo com suas inclinações e paixões contamina a pureza da alma racional, impedindo-a de contemplar as ideias perfeitas e eternas. Platão, em seus últimos escritos, já não atribuía um papel tão negativo ao corpo admitindo que o seu exercício poderia ser benéfico para a alma. Pelo fato de o exercício físico trazer um enorme benefício para a alma, o esporte passou a ser praticado também por pessoas com deficiência. Contudo, aconteceu um rápido crescimento no movimento de campeonatos mundiais e nacionais para com deficiência, devido ao sucesso das primeiras competições.

A partir disso, buscamos entender como o discurso sobre a inclusão vem sendo significado no ambiente escolar e como as aulas de educação física inclusivas, através do esporte, vem significando no processo de inclusão de alunos com deficiência física no esporte brasileiro. O discurso é definido como “efeito de sentido entre locutores”, no qual o funcionamento da linguagem, em condições específicas, nos leva a observar a constituição dos sujeitos e a produção de sentidos.

“Isto quer dizer que o discurso supõe um sistema significante, mas supõe também a relação deste sistema com sua exterioridade já que sem história não há sentido, ou seja, é a inscrição da história na língua que faz com que ela signifique. Daí os efeitos entre locutores” (ORLANDI, 1994, p. 53).

Apesar das palavras parecerem transparentes, elas não têm um sentido fixado a priori. O sentido é sempre produzido em determinadas condições de produção e engendra diferentes efeitos (COSTA, 2014).

Entusiasmo, postura, confiança, dedicação, flexibilidade, sinergia, persistência e motivação são alguns dos princípios que devem fazer parte do dia a dia do Profissional de Educação Física. Todos estes sentidos são possíveis de se manter diante da prática desses profissionais, diante de uma pessoa com deficiência. Há também um fator muito importante que não deve ser esquecido: tanto o Profissional de Educação Física quanto a pessoa com deficiência significam-se. Há sempre uma ligação entre um e outro através de seus conhecimentos e suas experiências, na prática inclusiva que os interliga. Podemos dizer até que há um novo caminho descoberto, uma nova forma de se significar, logo de se identificar, e se comunicar através do esporte. Este novo caminho deve ser aberto efetivamente.

Importante ressaltar que o ambiente escolar, principalmente durante as aulas de educação física, através do esporte, permite ao aluno criar um senso de responsabilidade política. O aluno com deficiência, em um projeto escolar socializante, aprende a ajudar a outros a superarem a baixa autoestima. Para a maioria dos alunos, o envolvimento e o sucesso da participação no esporte escolar, estão associados com a autoestima positiva e melhora da imagem corporal. A autoestima está relacionada com a busca pelo desempenho máximo. É, portanto, importante que este sentimento esteja suficientemente desenvolvido para que o relacionamento com os pares seja equilibrado.

A Educação Física, através do esporte, tem muito a oferecer às pessoas com diversos tipos de deficiência, nas mais variadas formas de atividade. Seguramente, é capaz de promover maior integração social do deficiente provocando seu interesse pelo Esporte e pela própria graduação profissional (Revista E.F. Nº 08 - Agosto de 2003).

É preciso que os Profissionais em Educação Física estejam cada dia mais preparados, ou seja, com uma melhor formação para atuar com pessoas com deficiência. Não basta um simples curso de capacitação, tem que haver formação, segundo Orlandi (2014).

Retomo o que vem afirmando Orlandi (2014):

É preciso educação básica, penso, formação mesmo, para que esses sujeitos ingressem no trabalho e saibam objetivar-se nas relações sociais em que estão concernidos. Porque o que não está dito é que se

somos uma sociedade do conhecimento e da informação e estas são as formas de atender a uma sociedade do trabalho (e do mercado) (ORLANDI, p. 123, 2014).

Chamamos a atenção aqui para o fato de que na formação do profissional que trabalha com o aluno junto à pessoa com deficiência, a questão da interpretação é fundamental, como mostramos acima. Deste modo, a própria formação deste profissional inclui uma boa compreensão dos processos.

A educação especial, até pouco tempo atrás, era configurada como um sistema paralelo de ensino, pois as pessoas com deficiência frequentavam instituições de ensino especializadas. Essas pessoas, com as mudanças políticas e sociais, conquistaram o direito constitucional à educação devendo ter a garantia de permanência e acesso nos ambientes regulares de ensino.

A Educação Física, desde que se configurou um componente curricular de educação básica, recebe diversas críticas por privilegiar os alunos mais habilidosos, independente ou não das condições de deficiências. Os profissionais de educação física não podem esquecer que, justamente os alunos com deficiência, são os que mais necessitam de vivências motoras diversificadas e oportunidades de experiências. Como envolver todos os alunos com deficiência em diferentes condições nas aulas de educação física com os demais?

Enfim, a Educação Física, através do esporte, tem um papel fundamental no que diz respeito ao desafio da inclusão de com deficiência no ambiente escolar. Para que isso aconteça, é preciso que haja conteúdos curriculares de educação física modificados, para atenderem as diversas deficiências físicas. Importante ressaltar que deve haver muito cuidado ao elaborarem os conteúdos de aulas, pois não se pode esquecer dos demais alunos que não possuem deficiência, para com que os mesmos, assim, não se tornem excluídos.

4.3 – Guia de Orientação da Educação Especial na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais

O Guia de Orientação da Educação Especial na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram dois documentos citados ao longo do desenvolvimento desta Tese. Ambos foram trabalhados em função do que dizem em torno da inclusão, ou o que não dizem. Porém a BNCC, como mencionada no capítulo anterior, silencia a inclusão e não dá a ela o devido lugar que merecia em relação à Educação Básica. Por isso, como documento de observação, alguns recortes do Guia de Orientação da Educação Especial na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais serão trabalhados a seguir.

Recorte 01

A educação inclusiva parte do princípio de que todos têm o direito de acesso ao conhecimento sem nenhuma forma de discriminação. Tem como objetivo reverter a realidade histórica do país marcada pela desigualdade e exclusão. A política educacional inclusiva da rede pública estadual de educação é orientada pelo reconhecimento deste direito, respeito à individualidade e valorização da diversidade.

Observa-se, neste recorte, que a educação inclusiva é definida por um princípio universal: o direito de todos sem nenhuma forma de discriminação. Para analisar o discurso que se produz neste recorte retoma-se a articulação da memória discursiva (interdiscurso), importante para compreender os processos discursivos nesta pesquisa. O Guia mostra aqui que, enquanto efeito, a educação inclusiva busca reverter a realidade histórica do país marcada pela desigualdade e exclusão, que já é parte da prática social, tentando assim dar uma novo sentido e significado à inclusão de pessoas com deficiência na educação básica.

Como resultado espera-se, então, nas escolas de hoje, que haja,

seguindo-se o Guia, muitos alunos deficientes incluídos na educação básica, buscando seus direitos sem serem discriminados pelos docentes e discentes. A Secretaria do Estado da Educação está levando para as escolas o Guia de Orientação da Educação Especial na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais para ser discutido, trabalhado, analisado e colocado em prática por todos os funcionários que compõem o ambiente educacional.

Já no recorte 02 observa-se que, conforme citado no parágrafo anterior, a Secretaria do Estado da Educação está desenvolvendo ações para atender todos os alunos deficientes, fazendo adequações para receber esses alunos com qualidade.

Recorte 02

A Secretaria de Estado de Educação desenvolve ações visando à adequação das escolas públicas para receber e atender, com qualidade, os alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, junto aos demais alunos. As ações previstas são: oferecimento dos atendimentos educacionais especializados, promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica, capacitação de educadores e formação de redes de apoio para o público alvo da Educação Especial nos municípios mineiros.

Relata-se, neste recorte 02, ações educacionais que provêm uma mudança no que diz respeito a educação inclusiva na rede de educação básica. Observa-se uma grande mudança no que diz respeito aos educadores, pois é preciso que estejam preparados para receber alunos com deficiência e alunos sem deficiência, fazendo com que ambos ocupem o mesmo espaço escolar e adquirem o mesmo processo de formação. A produção de efeitos de sentidos em torno do discurso sobre o ser educador atravessa mudanças que devem ser atualizadas e colocadas em prática dando assim sentidos ao que chama de política da inclusão. Resta a questão de saber se “a capacitação” é suficiente para esta mudança, ou se é necessário um projeto vasto de “formação” de

professores para se chegar a uma prática realmente inclusiva.

A acessibilidade é outro fator importante mencionado no recorte e nos capítulos anteriores desta presente tese. No Guia, encontramos referência à *Promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica* dando a todos o direito de se locomover em todos os ambientes que compõem uma escola, desde salas de aulas, refeitório, banheiros, biblioteca, secretaria, quadras, enfim, todo o espaço que pertence à escola. Não é a realidade ainda que se encontra! É preciso que haja uma reestruturação nos ambientes de muitas escolas de educação básica.

Recorte 03

A formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe são importantes para a efetivação da inclusão. Portanto, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva requer investimentos na formação dos educadores para atuar com alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, seja na regência de turmas ou de aulas, seja no atendimento educacional especializado.

Diante da construção acima de acordo com o recorte 02 e 03, remete Orlandi (2014) que aponta a formação, e não a capacitação, pois precisa-se é de educadores / professores / docentes formados para atuarem com pessoas com deficiência, e não um simples curso de capacitação. Pois esses devem elaborar, juntamente com os demais educadores, família dos deficientes, assistência social, entre outros, um Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Recorte 04

Os professores que atuam no atendimento educacional especializado, em articulação com os demais educadores do ensino regular, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros, devem elaborar e executar o plano de

AEE. Esse plano consiste na identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, na definição dos recursos de acessibilidade necessários ao aluno no ambiente escolar e no planejamento e execução das atividades desenvolvidas no atendimento especializado.

Segundo o Guia de Orientação da Educação Especial na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, especificamente citado no recorte 04, é de extrema importância que seja elaborado um plano de AEE, pois assim o aluno terá um acompanhamento específico de acordo com sua necessidade, dando todo suporte que precisa e, se necessário, modificar a forma como está sendo trabalhado pelos docentes. Por isso é necessário que haja uma formação por parte dos professores e não apenas capacitação.

A rede Estadual de Educação vem buscando, com este Guia, demonstrar que a política de inclusão está ganhando cada vez mais significados no ambiente escolar e que é preciso que haja uma conscientização de todos os envolvidos (família, escola, comunidade, Estado) para que esta política seja cada vez mais aceita e inserida no meio em que se busca a igualdade, onde todos têm acesso à educação, sem discriminação.

Recorte 05

A escola deve buscar as instituições e serviços disponíveis no seu município para a criação dessa articulação que possibilita a comunicação e a compreensão interdisciplinar do seu aluno. Cabe à Superintendência Regional de Ensino, em cada município e no âmbito da regional, participar desse processo em ações conjuntas com as escolas.

O recorte 05 deixa claro que é dever da escola buscar amparo nas instituições e serviços de seu município para garantir a inclusão de alunos deficientes no ambiente escolar regular, juntamente com a Superintendência Regional de Ensino. A realidade que se vê é aquela onde muitos profissionais da

educação se encontram ainda “perdidos, despreparados” quando recebem alunos deficientes em suas aulas. É preciso que todos os educadores tenham em mente que a política de inclusão está aí, e são eles que no momento devem buscar ajuda para se incluírem neste processo, no processo de educação para todos, sem que haja exclusão. As escolas esperam receber professores preparados, com formação inclusiva, para atender todos e quaisquer alunos deficientes ou não.

O que se observa ao longo desta pesquisa é que o despreparo dos professores vem sendo um grande problema enfrentado nas escolas, pois como incluir esses alunos deficientes em ambientes escolares onde o professor, que é o elo de ligação entre o aluno e o conhecimento, se encontra perdido, despreparado, desmotivados para trabalharem educacionalmente com esses alunos? O Guia de Orientação da Educação Especial na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais é um grande aliado a política de inclusão e deve ser sempre lembrando pelos educadores nas reuniões de módulos que acontecem semanalmente nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quero ser lembrado no futuro como alguém que inspirou outras pessoas a fazer coisas que pareciam impossíveis” (CARL LEWIS, ATLETA PELOS ESTADOS UNIDOS)

A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos (ORLANDI, 1996, p.9).

A presente tese de doutorado, intitulada O Discurso da Inclusão: Educação Especial no Esporte e suas Práticas Pedagógicas foi elaborada com o objetivo de mostrar a discursividade e formas de incluir alunos com deficiência no ambiente escolar através do esporte. Mais do que isso, nosso esforço como pesquisadora foi mostrar que a maior riqueza de um homem se chama “conhecimento”. Os modos como agimos e pensamos vivem em constantes mudanças e a cada mudança um diferente significado.

A discursividade da inclusão de alunos com deficiência na escola regular destaca-se cada vez mais não só no Brasil, mas em quase todos os países do mundo. Antes, as escolas regulares eram responsáveis por um discurso, o discurso de que somente pessoas sem nenhum tipo de deficiência, as chamadas perfeitas, eram aptas a frequentarem ambientes escolares. Hoje, o discurso em relação ao ensino ganhou outro significado: a escola é para todos. O número de alunos frequentando escolas básicas sem serem as escolas especiais cresce cada vez mais e cada vez mais vem ganhando significado, ou seja, ganhando espaço nos meios educacionais.

A presente tese buscou propor sentidos para o que seja incluir discursivamente alunos com deficiência na escola através do esporte. É importante lembrar que a inclusão deve sempre existir em todos os lugares, digo em relação ao acesso, no meio social, nos meios de comunicação, enfim, todos têm os mesmos direitos, independentemente da diferença. Acreditamos que é também através do esporte que possamos começar a transformar muitos fatores relacionados ao discurso da inclusão de pessoas com deficiência na

sociedade. Vemos o esporte como sendo um dos meios mais significantes para acabarmos com a segregação de sujeitos sociais que são mantidos à margem e é através dele que podemos iniciar a prática de outros sentidos de inclusão no meio social.

Para isso, é de extrema importância que o profissional de educação física e os demais profissionais da área da educação tenham conhecimento dos tipos mais comuns de deficiência, entre elas, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência intelectual e deficiência motora. É importante que saibam os cuidados relacionados a cada uma delas e as características que poderão ser comuns. É de grande valia que haja um programa específico curricular de ensino às necessidades educacionais desses alunos, para que descubram e desenvolvam seu máximo potencial no âmbito da Educação Escolar.

A política de inclusão nas escolas está aí, mas só se torna significativa se proporcionar o real egresso dos alunos no ambiente escolar. A educação inclusiva não consiste em apenas matricular o aluno com deficiência na escola regular como um espaço de convivência onde o aluno possa apenas socializar, deve haver, também, aproveitamento pedagógico, mudança nos sentidos a que este aluno está sujeito.

Foi relatado, nos capítulos anteriores, a questão da acessibilidade, uma grande barreira da inclusão. A importância de se empregar algumas adaptações nas estruturas físicas dos ambientes escolares deve ser colocada em prática, mas não é suficiente. O acesso nas escolas deve abranger todos os tipos de deficiência. Há, ainda, muitas escolas com dificuldades de acessos as quadras esportivas, banheiros, refeitórios, etc.

As pessoas com deficiências podem enfrentar, ainda, outras dificuldades para ter acesso à educação regular. Trata-se da aceitação. Muitos profissionais da educação e até mesmos seus alunos que não possuem deficiência lidam com a inclusão de forma errônea, ou seja, incluem porque tem que incluir, mas não aceitam estes alunos deficientes. Esquecem que para que haja inclusão é de extrema importância que haja aceitação. A ausência disso acaba se tornando uma barreira entre o professor, o aluno com deficiência e os demais alunos. Tal barreira se evidencia através de algumas atitudes projetadas a partir de comportamentos em direção à pessoa com deficiência, ou seja,

comportamentos de intolerância como: sentir receio de se aproximar, sentir vergonha de estar perto, negar, ou não dar oportunidades, não conceder chances, zombar do desempenho do outro, enfim, práticas que vão contra a inclusão. É preciso que haja uma conscientização de todas as pessoas para que a Política de Inclusão e uma prática conseqüente se torne aplicável, ou seja, funcione na teoria e na prática.

Finalmente, esta pesquisa permitiu reconhecer, observar, e procurar compreender a importância do discurso da inclusão de alunos com deficiência nas escolas brasileiras, levando em consideração a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, que ainda silencia a inclusão no ambiente educacional Brasileiro e o Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, que nem sempre orienta, de fato, para uma prática inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT. **Associação Brasileira de Normas Técnicas. Acessibilidade a Edificações, Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos.** ABNT NBR 9050:2004.

ADAMS, R; DANIEL, A; Mc CUBBIN, J. **Jogos, Esportes e Exercícios para o Deficiente Físico.** Trad. de Ângela Marx. 3ª. ed. São Paulo: Manole, 1985.

A Educação Especial no Contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC/SEF, 1997.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Teoria e pratica em psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis.** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2006.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **A inclusão social da criança com deficiência: criança especial.** São Paulo: Rocca, 2000.

BARROS, R.C.B. de. Traço, corpo, sentido: sobre a escola, a criança e a escrita. In: FERREIRA, E. L., ORLANDI, E. P. (orgs.) **Discursos sobre a inclusão.** Niterói: Intertexto, 2014. pp. 225-267.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal:** Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Ministério da Educação. MEC. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais DEFICIÊNCIA FÍSICA.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2006.

BEAUCHAMP, Sandra Denise Pagel, Aricleia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, 2007.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: Brasil MEC/ SEB. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização. Brasil, 2004.

BORGES, C.N.F. **Um só coração e uma só alma: as influências da ética romântica na intervenção educativa salesiana e o papel das atividades corporais.** Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2005.

CARZOLA, Pietro e CAGIGAL, J.M. **Cultura Intelectual y cultura física.** Buenos Aires: Kapelusz, 1979.

CAZORLA, PRIETO, L.M. **Los poderes públicos ante el deporte popular y el deporte espetáculo.** In deporte popular; Deporte de elite; elementos para la reflexion. Valencia: Ayuntamiento de Valencia, 1984.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão de educação, cultura e desporto. **Uma escola para inclusão social.** Carta europeia, artigo 2 CDDS 1981. Brasília. 2003.

CASTELLANI, Filho, Lino. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta.** 5ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

CAZORLA PRIETO, L.M. **Los poderes públicos ante el deporte popular y el deporte espetáculo**. In deporte popular; Deporte de elite; elementos para la reflexion. Valencia: Ayuntamiento de Valencia, 1984.

CLAPAREDE, Édouard / Hameline, Daniel; Petraglia, Isabel, Dias, Elaine T. Dalmas (orgs.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massanga, 2010. (Coleção Educadores).

COELHO, Vânia Maria. **O Jogo como Prática pedagógica na Escola Inclusiva**. Artigo Monográfico- Universidade de Santa Maria: curso de Especialização em Educação especial, 2010.

COSTA, Grciely Cristina da. **Discursividades de Inclusão e a Manutenção da Exclusão**. In: FERREIRA, E. L; ORLANDI, E. P. (org.). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2013. p. 89 à 135.

DIAMENT, A; CYPEL, S. **Neurologia Infantil**. 3ª. ed. São Paulo: Atheneu, 1996.

DECROLY, Jean-Ovide / Dubreuq, Francine; tradução: Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire, Denise Henrique Mafra; organização: Jason Ferreira Mafra. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massanga, 2010. (Coleção Educadores).

_____ **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/** organização: Jeanete DUARTE, E; LIMA, S. T. **Atividade Física para Pessoas com Com deficiência**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

Documento Subsidiário – À Política de Inclusão. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2005.

FERNADES, Carolina e FONSECA, R. de O. Organon, Porto Alegre, número 53, julho-dezembro, 2012, p. 275-284 277, in <file:///C:/Users/Particular/Downloads/35375-141619-2-PB.pdf> último acesso: 11 de julho de 2018, às 12h43min.

FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E. P. (Orgs). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói, RJ. Intertexto, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª RJ. Paz e Terra, 1987.

FROBEL, Friedrich/ Heiland, Helmut; tradução: Ivanize Monfredini. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massanga, 2010. (Coleção Educadores).

GARCIA, R. L. **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GOMES; TUBINO, M. J. Dimensões sociais do esporte. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GOMES; TUBINO M. J. **O Esporte Educacional como uma Dimensão Social do Fenômeno Esportivo no Brasil**. Revista de Educação Física e Desporto, vol. 12 nº1, dezembro de 1996.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar e agir**. Corporeidade e educação. 6ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

GONZALES, Nena; MATTOS, Sheyla. Instituto Novo Ser. Transformando Obstáculo em Desafios. **O que é Acessibilidade**. Rio de Janeiro: RJ, 2012. http://www.novoser.org.br/instit_info_acess.htm. Acesso em 28 de Agosto de 2013.

GORGATTI, M. G; COSTA, R.F. **Atividade Física Adaptada**. Barueri - Sp: Manole, 2005. •

GORLA, J. I. **Educação Física Especial: Testes**. Rolândia-Pr: Physical-Fisio, 1997.

GUEDES, Dartagnan Pinto. **EDUCAÇÃO PARA SAÚDE MEDIANTE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**. Revista Motriz. São Paulo, v.5, nº1-p.10-14, jun. 1999.

Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Versão 3. Atualizada em julho de 2014.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul /set. 2011. Editora UFPR.

KHISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedos, brincadeiras e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1997.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação** (org.); - 11ª ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

KIRST Cleiton. “OS ESPORTES COLETIVOS COMO FORMA DE INCLUSÃO SOCIAL” in: https://static.fecam.net.br/uploads/452/arquivos/870776_Cleiton_Kist.pdf último acesso: 06/08/2018 Às 15h00min.

KIST, Flávio Valdir. **Esporte e Valores Sociais**. Programa de Pós Graduação em Educação Física- Universidade do Espírito Santo- Centro de Educação Física e Deportes. Vitória, 2009 in:http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_3559_FLAVIO%20VALDIR%20KIRST.pdf

LÚDICO: A INCLUSÃO DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL IN: <https://www.webartigos.com/artigos/ludico-a-inclusao-da-ludicidade-na-educacao-infantil/97423/>, último acesso: 03/07/2018 às 13h07min.

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de Com deficiência: Contribuição para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997.

MASSMANN, D. H.; BARROS, R. C. B. de. **Mobilidade e acessibilidade no Espaço Urbano:** Labeurb, Campinas, 2013. Disponível em: https://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/volumell/arquivos/pdf/urbanoVol2_DeboraMassman_RenataBarros.pdf Acesso em 18/09/2017.

MASSMANN, D. H. **Acessibilidade: sentidos em movimento.** In: FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E. P. (org.). **Discursos sobre a inclusão.** Niterói: Intertexto, 2014.

MATTOS, R. **Análise Crítica de uma Metodologia de Solução de Problemas na Prestação de Serviços.** Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC, 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MEDEIROS, C.S. **O discurso da inclusão pela diferença na relação mídia e sociedade.** In. FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E.P. **Discurso sobre a Inclusão.** Niterói: Intertexto, 2014. Cap. 5, p. 51-88.

MENDES, E.G. **A Educação Inclusiva e a Universidade Brasileira.** Disponível em <http://www.ines.org.br/paginas/revista/espaco18/Debate01.pdf>. Acessado em 29 de Maio de 2006.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais; tradução Windyz Brazão Ferreira. – Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONDIN, Battista. **Introdução a Filosofia**. Editora: edições paulinas, 1980.

MORAN, José Manuel. **Os modelos educacionais na aprendizagem on-line**. Site pessoal do autor, São Paulo, artigo atualizado em 2007. Disponível em: < http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/modelos.pdf >. Acesso em: 23 de julho de 2018.

MOSQUERA, C. **Educação Física para Deficientes Visuais**. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

NASCIMENTO, A. M. **A infância na escola e na vida: uma relação fundamental**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006. In: <file:///C:/Users/Particular/Downloads/267-2885-2-PB.pdf> último acesso: 09/08/2018 às 20h22min

OLIVEIRA, A.C.S. Efeitos de sentido da exclusão de com deficiência na escola: um estudo sobre o discurso de professores a respeito da inclusão. [Tese]. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Universidade do Vale do Sapucaí. [BARROS, Renata Chrystina Bianchi de; Orientadora] 2017. Disponível em: http://m.univas.edu.br/Repos_Biblioteca/00000000000000000113.pdf Acesso em: 11/08/2018.

OLIVEIRA, F. F. **Dialogando Sobre Educação, Educação Física e Inclusão Escolar**. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd51/educa1.htm>. Acessado em 29 de Maio de 2006.

ORLANDI, Eni, P. **Análise de Discurso**. Princípios e procedimentos. Campinas: SP, Pontes, 2010.

_____ **A Constituição do Sujeito, do Indivíduo, e a Noção de Pessoa: Estado e Ideologia**. Aula 1 produzida por E. Orlandi para o curso Análise do Discurso em AD/UFJF, 2015.

_____ **Cidade dos Sentidos**. Campinas: SP, Pontes, 2004.

_____ Formação ou Capacitação? Duas Formas de ligar sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, E. L; ORLANDI, E. P. (org.). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014. p. 141-183.

_____ **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia**. Campinas, SP, Pontes, 2012. 239p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso, imaginário social e conhecimento. Revista Em Aberto. Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

_____. "Entremeio e Discurso". Santa Maria: 1992. Congresso Interdisciplinar.

Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

Parâmetros Curriculares Nacionais: PCNs (1997) in: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> último acesso: 21/08/2018 às 21h58min.

PEDRINELLI, V. J. **Educação Física Adaptada: conceituação e terminologia**. In: **Educação Física e Desporto para Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília: MEC; SEDES; SESI-DN, 1994. p. 7-10.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Tradução de E. P. Orlandi et al. Campinas: UNICAMP, 1997.

_____. **O Discurso: Estrutura ou acontecimento?** Campinas: Pontes. 1990.

Pedroso, C.C. A.; Campos, J. A. P. P. e Rocha, J. C. M. **Apostila Fundamento da Educação Inclusiva. – Unidade 01: Formação de Professor na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Batatais, SP: Claretiano, 2013.

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil.** In: ARANTES, V. A. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

PINHEIRO, Valter Caíres; SALES, Cleonice Soares de. SANTOS, Janete Pires Santana; MAGALHÃES, Rosália Santana; **A Inclusão da Ludicidade na Educação Infantil.** Faculdade Educacional da Lapa-FAEL. Curso de Licenciatura em Pedagogia. Artigo retirado no site: <https://www.webartigos.com/artigos/ludico-a-inclusao-da-ludicidade-na-educacao-infantil/97423/>, último acesso: 03/07/2018 às 11h17min.

Revista Educação Física, número 08, agosto de 2003. **A Educação Física e os Portadores de Deficiência.** <http://www.confef.org.br/extra/revistaef/show.asp?id=3476>. Acesso em 30 de Setembro de 2013.

ROSADAS, S. C. de. **Atividade Física Adaptada e Jogos Esportivos para o Deficiente. Eu posso. Vocês duvidam?** Rio de Janeiro / São Paulo: Atheneu, 1989.

ROSADAS, S.C. **Educação Física e Prática Pedagógica: portadores de deficiência mental**. Vitória: UFES. Centro de Educação Física e Desportos, 1994.

ROSSETTO, E. **Processo de Inclusão: um grande desafio para o século XXI**. Disponível em: <http://www.presidentekennedy.br/rece/trabalhosnum3/artigo09.pdf>. Acessado em 29 de Maio de 2006.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na escola: metodologia Lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Coleção brinquedoteca).

SANTIN, S. Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre: EST/ESEF UFRGS, 1996.

SCHULTZ, Theodore. **O Capital Humano**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1997.

SILVA, M. B. da; SCHAPPO, V. L. **Introdução a Pesquisa em Educação**. Florianópolis: UDESC, 2002. (Caderno Pedagógico; 1).

SILVA, Kelly Cristina Brandão da. **Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes**. Pro-Posições, Campinas, v. 21, 2007.

SILVA, Kelly Cristina Brandão Da. Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes- Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 163-178, jan./abr. Campinas- S.P. (2010).

SILVA, Adilson Florentino et al. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

STRAPASSON, A. **Apostila de Educação Física para Com deficiência**. Faculdade de Pato Branco. Pato Branco, PR: FADEP, 2006/2007.

TUBINO, M. J. **Teoria geral do esporte**. São Paulo: Ibrasa, 1987.

TUBINO, M. J. **O que é esporte**. Editora Brasiliense- SP. Edição Única. 1999.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos, artigo 1º. UNESCO, 1998. Disponível em <https://www.passeidireto.com/arquivo/38659175/educacao-especial-e-inclusao-escolar---r/46>.

VIGOTSKIS, L.S; **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores; organizadores Michael Gole...[et al]; tradução Jose Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (Psicologia e pedagogia). Rosália Santana Magalhães.

Vygotsky L.S. Imaginación y el arte en la infancia. México, Hispánicas, 1987.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**; com introdução de Émile Jalley; tradução Claudia Berliner; revisão técnica Isabel Galvão. – São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Educadores).

WINNICK. J.P. **Educação Física e Esportes Adaptados**. 3ª ed. Barueri - SP: Manole, 2004.

ZANELLA, M. N. **Programa de Pós-Graduação em Educação Especial**. Disponível em <http://www.ufscar.br/~cech/ppgees/propobjet.htm>. Acessado em 29 de Maio de 2006. In: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/artigos/EdF_Ed_Especial.pdf Último acesso: 03/07/2018 às 19h15min.

ZALUAR, A. **Cidadãos não vão ao paraíso: juventude e política social**. Rio de Janeiro: Escuta; 1994. Artigo disponível em: [tps://static.fecam.net.br/uploads/452/arquivos/870776_Cleiton_Kist.pdf](https://static.fecam.net.br/uploads/452/arquivos/870776_Cleiton_Kist.pdf) último acesso: 03/07/2018 às 17:26.

ZALUAR, A. **Cidadãos não vão ao paraíso: juventude e política social**. Rio de Janeiro: Escuta (1994) in https://static.fecam.net.br/uploads/452/arquivos/870776_Cleiton_Kist.pdf, último Acesso: 07/08/2018 às 22h11min.

ANEXO I



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais

Versão 3
(atualizada em junho -2014)



**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Secretária de Estado de Educação
Ana Lúcia Almeida Gazzolla

Secretária Adjunta de Estado de Educação
Maria Sueli de Oliveira Pires

Subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica
Raquel Elizabete de Souza Santos

Superintendente de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino
Soraya Hissa Hojrom de Siqueira

Diretoria de Educação Especial
Ana Regina de Carvalho

Equipe:

Angélica Marcos da Costa
Cristina Martins da Costa Azevedo
Kessiane Goulart Silva
Leila Kuhn Duarte Cherobini
Maria Cristina Melo Campos Teixeira
Maria Luiza Gomes Passos Vieira
Martha de Carvalho Pinho Ribeiro
Sophia Maria Lins Nunes
Valéria Marta Amormino
Vânia Lúcia de Almeida



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1 - INTRODUÇÃO	7
2 - PÚBLICO - ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	8
2.1 - Deficiência	8
2.2 - Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).....	9
2.3 - Altas Habilidades/Superdotação.....	10
3 - PROCESSO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	10
3.1 - Acesso	10
3.2 - Percorso Escolar.....	11
3.2.1 - Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)	11
3.2.2 - Critérios para a Flexibilização de tempo	12
3.2.3 - Avaliação	12
3.3 - Conclusão.....	13
4 - RECURSOS DE ACESSIBILIDADE	14
4.1 - Destinados ao aluno	14
4.2 - Destinados à escola	15
4.3 - Competências	15
4.3.1 - Compete à escola.....	15
4.3.2 - Compete à SRE	15
4.3.3 - Compete ao Órgão Central	16
4.3.4 - Compete ao MEC.....	16
5 - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE	16
5.1 - Atendimento Educacional Especializado de Complementação- Sala de Recursos	16
5.1.1 - Sala de Recursos	16
5.2 - Atendimento Educacional Especializado- Apoio.....	19
5.2.1 - Professor Intérprete de Libras	19
5.2.2 - Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas	20
5.2.3 - Professor Guia-Intérprete	22
5.3 - Solicitação do Atendimento Educacional Especializado.....	23
5.3.1 - Compete à escola.....	23
5.3.2 - Compete à Superintendência Regional de Ensino	24
5.3.3 - Compete ao Órgão Central - SB/SMT/DESP.....	25
6 - ESCOLA ESPECIAL.....	25
6.1 - Oficina Pedagógica de Formação e Capacitação Profissional.....	26
6.2 - Equipe Multidisciplinar.....	26
6.2.1 - Atribuições dos profissionais	26
7 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	30
7.1 - Formação Generalista de Professores.....	30
7.2 - Formação Especializada de Professores	30
7.2.1 - Na área de deficiência visual.....	31
7.2.2 - Na área da Surdez.....	31
7.2.3 - Nas áreas de Deficiência Intelectual, Deficiência Física e TGD.....	32
7.3 - Exigências para atuar como professor especializado	32
7.4 - Solicitação de Capacitação Especializada de Professores	33
7.4.1 - Compete à escola.....	33
7.4.2 - Compete à Superintendência Regional de Ensino	34
7.4.3 - Compete à SB/SMT/DESP e Magistra.....	34
8 - ATUAÇÃO INTERSETORIAL DAS REDES DE APOIO	34
9 - MONITORAMENTO DAS AÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	35



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, nos termos da Convenção da ONU de 13 de dezembro de 2006 – Decreto Federal nº 196, de 09 de julho de 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, do Decreto Federal n.º 7611/2011, da Resolução CNE 04/09, da Resolução CEE nº 460/13 e da Res. SEE 2197, de 26 de outubro de 2012, orienta o atendimento educacional a alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação na rede estadual de ensino.

1 - INTRODUÇÃO

A formulação de políticas públicas direcionadas para a educação básica em Minas Gerais passa, necessariamente, pelo desenvolvimento de ações pedagógicas inovadoras, assentadas em um conceito amplo de educação e em propostas mais abrangentes, sempre norteadas pelo princípio da inclusão.

A educação inclusiva parte do princípio de que todos têm o direito de acesso ao conhecimento sem nenhuma forma de discriminação. Tem como objetivo reverter a realidade histórica do país marcada pela desigualdade e exclusão. A política educacional inclusiva da rede pública estadual de educação é orientada pelo reconhecimento deste direito, respeito à individualidade e valorização da diversidade.

A educação é um direito garantido a todas as pessoas, com ou sem deficiência, e obrigatória para crianças, adolescentes e jovens dentro da faixa etária de 04 a 17 anos.

Na perspectiva de uma sociedade mais democrática e inclusiva no âmbito educacional, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação têm o direito de serem matriculados nas escolas próximas de suas residências, tendo acesso a espaços comuns de aprendizagem, bem como ao Atendimento Educacional Especializado - AEE.

De acordo com as diretrizes atuais, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, tendo como objetivos a disponibilização de recursos de acessibilidade, a formação de professores e o oferecimento do AEE. Esses recursos visam atender às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O AEE integra a proposta político-pedagógica da escola, envolve a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes e deve ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. A equipe da escola deve trabalhar articuladamente com os profissionais da saúde, da assistência social e das outras áreas afins, para atender toda a diversidade do seu alunado.

A Secretaria de Estado de Educação desenvolve ações visando à adequação das escolas públicas para receber e atender, com qualidade, os alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, junto aos demais alunos. As ações previstas são: oferecimento dos atendimentos educacionais especializados, promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica, capacitação de educadores e formação de redes de apoio para o público alvo da Educação Especial nos municípios mineiros.



2 - PÚBLICO - ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

De acordo com a legislação vigente, considera-se público-alvo da educação especial os alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

2.1 - Deficiência

Caracteriza-se aluno com deficiência aquele que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem restringir sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Conforme o Educacenso, as deficiências são as seguintes:

a. Cegueira:

Ausência total de visão até a perda da percepção luminosa.

b. Baixa Visão:

Comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, após a melhor correção. Possui resíduos visuais que permitem a leitura de textos impressos ampliados ou com o uso de recursos ópticos.

c. Surdocegueira:

Trata-se de deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e visual concomitantemente.

d. Deficiência Auditiva:

Consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB até 70 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz.

O aluno que apresenta uma perda leve ou moderada terá dificuldade de perceber igualmente todos os fonemas das palavras. Poderá utilizar a língua oral, apresentando dificuldades na articulação das palavras, na leitura e na escrita.

e. Surdez:

Consiste na perda auditiva acima de 71 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz.

O aluno que apresenta este nível de perda auditiva não consegue entender a voz humana, bem como adquirir a língua oral. Em geral, utiliza a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como forma de comunicação. A língua portuguesa será utilizada como segunda língua.

f. Deficiência Intelectual:

Incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, e está expressa nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade. (AAMR, 2006).



g. Deficiência Física:

Consiste na alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho das funções.

h. Deficiência Múltipla:

Consiste na associação, de dois ou mais tipos de deficiência (intelectual/visual/auditiva/física).

2.2 - Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)

Alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras. Fazem parte dessa definição alunos com Autismo infantil, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância.

Conforme o Código Internacional de Doenças (CID 10) e Educacenso, os transtornos globais são:

a. Autismo Infantil:

Transtorno onde há déficit em três domínios: déficit na sociabilidade, empatia e capacidade de compreensão ou percepção dos sentimentos do outro; déficit na linguagem comunicativa e imaginação e déficit no comportamento e flexibilidade cognitiva. A manifestação dos sintomas aparece antes dos três anos de idade e pode estar associada à deficiência intelectual. Caracteriza-se por um comprometimento das relações interpessoais e diversas alterações de comunicação, de linguagem e de comportamento, inclusive estereotípias motoras.

b. Síndrome de Rett:

Transtorno de ordem neurológica e de caráter progressivo, com início nos primeiros anos de vida. Manifesta-se pela ausência de atividade funcional com as mãos, isolamento, regressão da fala e das habilidades motoras adquiridas, comprometimento das relações sociais, do desenvolvimento mental e microcefalia progressiva.

c. Síndrome de Asperger:

Síndrome que está relacionada com o autismo, diferenciando-se desse por apresentar alterações formais da linguagem e na interação social. Prejuízo qualitativo na interação social, nos relacionamentos com seus pares, na reciprocidade social ou emocional.



d. Transtorno Desintegrativo da Infância:

Transtorno que se caracteriza pela perda de funções e capacidades anteriormente adquiridas pela criança. Apresenta características sociais, comunicativas e comportamentais também observadas no Autismo. Em geral, essa regressão tem início entre os dois e 10 anos de idade e acarreta alterações qualitativas na capacidade de relação social, jogos ou habilidades motoras, linguagem, comunicação verbal e não verbal, comportamentos estereotipados, instabilidade emocional. Inclui Demência Infantil, Psicose Desintegrativa, Síndrome de Heller e Psicose Simbiótica.

2.3 - Altas Habilidades/Superdotação

Caracteriza-se pelo potencial elevado nas diferentes áreas de seu interesse, isoladas ou combinadas entre si, tais como: realização de operações lógicas, talento nas artes plásticas e na música, habilidades de liderança e comunicação, capacidade de autopercepção e empatia, entre outras. Também apresenta elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

3 - PROCESSO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

3.1 - Acesso

As diretrizes atuais da educação inclusiva têm como princípios básicos o direito de todos à educação e o dever dos sistemas de ensino de se adequarem para o atendimento com qualidade a todos os alunos. Em Minas Gerais, o cadastro escolar para ingresso na rede pública de ensino é único e obrigatório a todos os candidatos, inclusive para aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Ao indicar a escola, a Comissão Municipal de Cadastro deverá considerar os seguintes critérios:

- a. Escola pública comum da rede regular de ensino mais próxima da residência do candidato e em melhores condições de acesso;
- b. Outra escola pública em melhores condições de acessibilidade, conforme necessidade especial apresentada.

O gestor escolar ou autoridade competente, segundo as Leis N° 7.853/1989 e N° 12.764/2012, não poderá recusar a matrícula ao aluno público alvo da educação especial, em detrimento da sua condição.

A escola, ao matricular o aluno, deverá:

- cadastrá-lo no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e informar qual o tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidades que ele apresenta.

Para a correta identificação no sistema a escola deverá:



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

- obter junto aos pais ou responsáveis informações sobre as especificidades apresentadas pelo aluno;
- solicitar dos pais relatórios do atendimento e/ou acompanhamento a que ele tenha sido ou esteja sendo submetido.

Em caso de transferência, a escola poderá solicitar ou encaminhar relatórios pedagógicos com informações sobre o atendimento oferecido ao aluno.

3.2 - Percurso Escolar

Ao aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são assegurados o acesso, a permanência, o percurso com qualidade do ensino e a aprendizagem, bem como a continuidade e conclusão nos níveis mais elevados de ensino.

O percurso escolar garante ao aluno o trânsito pelas etapas e níveis referentes à forma de organização da escolaridade do sistema de ensino. A escola deve reconhecer e valorizar as experiências do aluno, suas habilidades, suas diferenças e atender às suas necessidades educacionais especiais sem perder de vista a consecução dos objetivos educacionais a que ele tem direito.

3.2.1 - Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é o instrumento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Deve ser elaborado, desde o início da vida escolar do aluno, por todos os profissionais (diretor, especialista e professores envolvidos no processo de escolarização), em parceria com a família e atualizado conforme temporalidade prevista no Projeto Político Pedagógico da escola. Para atualizá-lo, as informações do Plano de Atendimento Educacional Especializado/AEE deverão ser consideradas.

O PDI, sendo norteador da ação educacional do aluno público alvo da educação especial, é considerado um documento comprobatório de registro de escolaridade, devendo compor obrigatoriamente a pasta individual do aluno.

3.2.1.1 - Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)

O atendimento especializado oferecido ao aluno é construído a partir das necessidades educacionais específicas visando à definição dos recursos necessários e às atividades a serem desenvolvidas. A responsabilidade da elaboração do PAEE é do professor de sala de recursos em interlocução com o professor regente de aula ou de turma, e, quando for o caso, com o profissional de AEE – Apoio (Professor Intérprete de Libras, Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas e Professor Guia-Intérprete). Para isso, recebe da escola e família do aluno informações sobre as suas necessidades específicas, em relação a sua participação na escola e a sua aprendizagem. Essas informações, devidamente fundamentadas, são enviadas por meio de relatório e anexadas ao Plano de



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Desenvolvimento do Aluno (PDI). Assim, com base na justificativa da escola e na sua avaliação inicial, o professor elabora o seu plano de atendimento.

3.2.2 - Critérios para a Flexibilização de tempo

Para os alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, a legislação vigente prevê a possibilidade de flexibilização do tempo escolar em até 50% do tempo previsto em lei para o Ensino Fundamental e Médio, obedecendo-se aos seguintes critérios:

- a. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano a cada ciclo;
- b. Nos anos finais do Ensino Fundamental, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano a cada ciclo;
- c. No Ensino Médio, máximo de 02 anos, limitados a 01 ano a cada ano.

A escola deve considerar as características próprias de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, as intervenções e estratégias pedagógicas adotadas, minimizando a defasagem idade/ano de escolaridade, promovendo o percurso escolar do aluno junto aos seus pares etários.

3.2.3 - Avaliação

A avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. O projeto político pedagógico deve conceber a avaliação como um processo contínuo na qual duas funções estão postas como inseparáveis: a diagnóstica, cujo objetivo é conhecer cada aluno e o perfil da turma, e a de monitoramento, cujo objetivo é acompanhar e intervir na aprendizagem para reorientar o ensino visando ao desenvolvimento dos alunos; alterar o planejamento propondo novas ações e estratégias de ensino.

Nos processos avaliativos, a escola deve assegurar, também, as condições necessárias para o acesso e participação dos alunos, considerando o princípio da equidade, a garantia da flexibilidade e os recursos de acessibilidade.

O processo de avaliação do aluno com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deve ser diversificado, considerando as suas especificidades, tendo como base seu desenvolvimento e a sua capacidade de aprendizagem significativa, que devem estar previstos no PDI.

Cabe à escola propor estratégias que favoreçam a construção coletiva do conhecimento por todos no processo de ensino e aprendizagem.

Listamos abaixo algumas das adaptações considerando-se os instrumentos e práticas avaliativas mais utilizadas:

- a. Prova: Esse instrumento de avaliação, normalmente, prevê respostas por escrito dos alunos, é utilizado para aferir a aprendizagem do conteúdo trabalhado em sala de aula. As adaptações, baseadas na necessidade específica do aluno, abrangem a dilação do tempo destinado à prova; prova oral; uso de materiais concretos ou recursos pedagógicos que facilitam o raciocínio; uso de recursos



**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

tecnológicos (lupa eletrônica, calculadora, gravador, computadores com softwares leitores de telas, etc.); uso de recursos humanos (ledor ou intérprete de Libras); adaptações na forma da prova (ampliação da fonte, uso de desenhos, ou pictogramas, provas em braile ou em outros meios de comunicação); adaptações no conteúdo da prova ou até mesmo supressão de conteúdos conforme a necessidade especial do aluno;

- b. Observação e Registro: A observação do processo de aprendizagem feita pelo professor deve ser devidamente registrada. Portfólio, maquetes, fotos, gravações em áudio e em vídeos, fichas descritivas, relatórios individuais, caderno ou diário de campo podem ser utilizados com a finalidade avaliativa para comprovar a participação e o desenvolvimento do aluno;
- c. Trabalhos e Provas operatórias (individuais e/ou em grupos): são atividades e instrumentos importantes no processo de aprendizagem de alunos com deficiência, pois maximizam a participação e as trocas de conhecimento. Nesses casos, a mediação do professor estimula a aprendizagem;
- d. Autoavaliação e avaliação compartilhada: Ouvir o próprio aluno e os seus colegas sobre as suas facilidades e dificuldades na aprendizagem propicia ao professor refletir sobre o processo de ensino. Compartilhar suas considerações com a família e até mesmo com outros profissionais que ofertam o atendimento traz ao professor a possibilidade de conhecer a opinião de atores externos ao processo que, somada ao parecer dos profissionais da educação, ajuda a construir um processo educacional mais próximo à realidade e necessidade dos alunos.

O processo de avaliação envolve, necessariamente, a política educacional vigente e os compromissos assumidos no PDI e no PPP, a atuação do professor, sua interação com os alunos, o ambiente físico da sala de aula, os recursos instrucionais e metodológicos disponíveis, todas as relações que se desencadeiam no contexto escolar, além da família e dos próprios alunos como sujeitos do processo. O resultado da avaliação, expresso no PDI e no histórico escolar, orientará a escola/família nos futuros encaminhamentos do aluno.

3.3 - Conclusão

A conclusão nos níveis de ensino deve ser garantida ao aluno com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

O Certificado de conclusão/histórico escolar emitido aos alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento segue o mesmo modelo padrão estabelecido pela legislação vigente na rede estadual. O registro da carga horária e do aproveitamento alcançado pelo aluno são obrigatórios, e deverão ser preenchidos utilizando-se a mesma classificação adotada para todos os alunos, sendo representativa do desenvolvimento do aluno em relação a si mesmo e considerando-se os objetivos da etapa de ensino em que ele está sendo avaliado, conforme o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e de acordo com o artigo 59 da LDBEN nº 9394/96. Nesses casos, no campo de observações do histórico escolar, a lei deverá ser citada.



4 - RECURSOS DE ACESSIBILIDADE

Recursos de acessibilidade na educação são aqueles que asseguram aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, condições de acesso ao currículo para a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informações.

4.1 - Destinados ao aluno

Recursos pedagógicos enviados à escola para uso do aluno na realização das atividades escolares.

- a. Notebook – computador adaptado com software leitor de tela e disponibilizado ao aluno cego, matriculado, prioritariamente, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio visando o acesso a textos escritos e aos livros didáticos acessíveis. Em caso de transferência do aluno para outra escola estadual, o notebook deverá ser transferido, conforme orientações do Serviço de Apoio à Inclusão/SRE, disponibilizado pelo MEC. Os recursos que se constituem em bens patrimoniais, também podem ser utilizados no ambiente domiciliar, se autorizados formalmente pela direção da escola.
- b. Livros acessíveis – os livros em formato MEC Daisy ou em Braille são destinados aos alunos cegos ou com baixa visão e enviados às escolas pelo Programa Nacional do Livro Didático. Para que o aluno receba o livro, a escola deve informar corretamente a matrícula do aluno no EDUCACENSO, (disponibilizado pelo MEC/FNDE).
- c. Kit cegueira – para aluno cego, matriculado na Educação Básica. Contém: 1 Bolsa, 1 reglete, 1 bengala, 2 punções, 250 folhas de papel 40 kg (tamanho A4) e 1 guia de assinatura, disponibilizado pela SEE/MG.
- d. Kit baixa visão – para aluno com baixa visão, matriculado na Educação Básica. Contém: 1 bolsa, 6 lápis 6B, 03 borrachas, 1 kit hidrocor com 12 cores, 2 canetas porosas de cor preta, 2 pincéis atômicos de cor preta, 4 cadernos de capa dura e pautas ampliadas, 1 plano inclinado, 1 caixa de lápis de cor com 12 cores, disponibilizado pela SEE/MG.
- e. Kit CSA/Comunicação Suplementar Alternativa – Para aluno com disfunção neuromotora grave e autismo matriculado na Educação Básica. Composto de 01 DVD com aproximadamente 50 programas livres e gratuitos adaptados para pessoas com disfunção neuromotora/autismo e bibliografia básica de leitura/estudo, 1 plano inclinado imantado, 1 copo adaptado, 1 colher adaptada, 1 suporte adaptado para prato e colher, 1 caixa lápis de cor jumbo com 12 cores, 1 lápis preto jumbo, 1 folha imantada e 1 velcro adesivo, 1 folha de EVA, 1 rolo de



**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

fita adesiva transparente, 1 modelo de prancha para a Comunicação Alternativa, exemplos de adaptações diversas, disponibilizado pela SEE/MG.

4.2 - Destinados à escola

Recursos pedagógicos enviados à escola para serem utilizados pelos alunos na sala de aula e na sala de recursos:

- a. recursos multifuncionais: equipamentos disponibilizados para tornar as salas de recursos adequadas ao atendimento às várias deficiências e TGD, disponibilizados pelo MEC;
- b. kit jogos pedagógicos: jogos pedagógicos para as salas de recursos, disponibilizado pela SEE/MG;
- c. material esportivo adaptado, disponibilizado pela SEE/MG;
- d. equipamentos de tecnologia assistiva, disponibilizado pela SEE/MG;
- e. mobiliários escolares adaptados, disponibilizado pela SEE/MG.

4.3 - Competências

4.3.1 - Compete à escola

Para solicitar kits disponibilizados pela SEE/MG, as escolas devem preencher as planilhas específicas, disponibilizadas no sítio da Diretoria de Educação Especial no portal da Secretaria de Estado de Educação (www.educacao.mg.gov.br) e encaminhá-las, por e-mail, ao Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino da sua área de abrangência. A solicitação será avaliada pelo SAI, observando-se os dados de matrícula do aluno no SIMADE e, posteriormente, encaminhada, por e-mail, ao órgão central/DESP para o atendimento.

Para solicitar recursos financeiros, visando à aquisição de materiais/equipamentos e mobiliários adaptados para o aluno com deficiência e ou TGD, as escolas devem preencher as planilhas com base na indicação e especificação técnica dos profissionais da área de saúde ou outros profissionais com competência técnica no assunto. Exemplo: para aquisição de mobiliário adaptado é necessária a especificação técnica de um fisioterapeuta ou terapeuta ocupacional.

Para o aluno com baixa visão, a escola poderá solicitar orientações ao Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), de sua área de abrangência.

Cabe ao professor regente elaborar as atividades de forma ampliada, de acordo com a avaliação funcional da visão do aluno.

4.3.2 - Compete à SRE

Encaminhar à SEE/DESP as solicitações das escolas, após a análise do pedido e do preenchimento dos dados relativos ao aluno no SIMADE e na planilha, de modo a garantir que a solicitação não seja devolvida por incompatibilidade no preenchimento.



4.3.3 - Compete ao Órgão Central

Receber as solicitações das SRE e provisionar os recursos para atendimento. Alimentar o banco de dados no que se refere aos recursos disponibilizados para as escolas.

4.3.4 - Compete ao MEC

Verificar os dados lançados pelas escolas no Educacenso e gerenciar o atendimento por meio dos seus sistemas próprios.

5 - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

O atendimento educacional especializado (AEE) tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Os professores que atuam no atendimento educacional especializado, em articulação com os demais educadores do ensino regular, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros, devem elaborar e executar o plano de AEE. Esse plano consiste na identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, na definição dos recursos de acessibilidade necessários ao aluno no ambiente escolar e no planejamento e execução das atividades desenvolvidas no atendimento especializado.

Na rede estadual mineira, os atendimentos educacionais especializados são oferecidos na forma de apoio (professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas, intérprete de Libras e guia-intérprete) e de complementação no contraturno de escolarização do aluno (sala de recursos).

Os alunos beneficiados pelo AEE de apoio devem frequentar também o AEE de Sala Recursos. E todos os alunos beneficiados pelo AEE podem participar de todos os projetos da escola, inclusive do projeto Tempo Integral.

5.1 - Atendimento Educacional Especializado de Complementação- Sala de Recursos

5.1.1 - Sala de Recursos

Caracteriza-se como um atendimento educacional especializado que visa à complementação do atendimento educacional comum, no contraturno de escolarização, para alunos com quadros de deficiências ou de transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados em escolas comuns, em quaisquer dos níveis de ensino.

Nesse atendimento, devem-se abordar questões pedagógicas que são diferentes das oferecidas em escolas comuns e que são necessárias para melhor atender às especificidades desses alunos. As atividades da sala de recursos não podem ser confundidas com uma mera



**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

aula de reforço, com o atendimento clínico, tampouco, com um espaço de socialização. As atividades desenvolvidas nesse serviço não devem ter como objetivo o ensino de conteúdos acadêmicos, tais como a Língua Portuguesa, a Matemática, dentre outros. A finalidade do atendimento educacional especializado é promover o desenvolvimento da cognição e metacognição, atividades de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologias assistivas.

O professor de sala de recursos pode atender de 15 a 30 alunos, conforme indicação feita pela SRE. O atendimento pode ser individual ou em pequenos grupos compostos por necessidades educacionais semelhantes, em módulos de 50 minutos até 02 horas dia, sendo a frequência determinada pelo professor de sala de recurso e de acordo com o seu plano de atendimento. Esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica da escola de origem do aluno.

5.1.1.1 - Atribuições do professor da sala de recursos

- a. atuar, como docente, nas atividades de complementação/suplementação curricular específica que constituem o atendimento educacional especializado dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- b. elaborar e executar o Plano de AEE, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. preparar material específico para uso dos alunos na sala de recursos;
- d. realizar atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, entre outros;
- e. fortalecer a autonomia dos alunos para decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas, a partir de suas necessidades e motivações;
- f. propiciar a interação dos alunos em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação;
- g. promover o aprendizado da Libras para o aluno surdo que optar pelo seu uso;
- h. utilizar as tecnologias de informação e comunicação para aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa;
- i. promover a aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos, como segunda língua, de forma instrumental, dialógica e de conversação;
- j. promover e apoiar a alfabetização e o aprendizado pelo Sistema Braille;
- k. realizar a transcrição de materiais, Braille/tinta, tinta/Braille;
- l. desenvolver técnicas e vivências de orientação e mobilidade em diversos espaços proporcionando ao aluno o conhecimento do espaço/dimensão/organização/localização/funcionamento da sala de aula e atividades da vida diária para autonomia e independência;
- m. alertar e orientar a escola sobre as adequações no ambiente, como por exemplo: desobstrução de corredores, pátios e portas para favorecer a circulação e



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

locomoção, uso de faixas indicativas de alto contraste, iluminações, adaptações de carteiras e outras;

- n. desenvolver o ensino para o uso do Soroban;
- o. operacionalizar as complementações curriculares específicas necessárias à educação dos alunos com deficiência física no que se refere ao manejo de materiais adaptados e à escrita alternativa, quando necessário, às vivências de mobilidade e acesso a todos os espaços da escola e atividades da vida diária, que envolvam a rotina escolar, dentre outras;
- p. garantir a utilização de material específico de Comunicação Aumentativa e Alternativa (pranchas, cartões de comunicação e outros), que atendam à necessidade comunicativa do aluno no espaço escolar;
- q. garantir a utilização de equipamentos (computadores e notebooks) para os alunos cegos, equipamentos para alunos com baixa visão (lupas de mão, apoio, telescópios, CCTV e outros)
- r. Garantir a utilização de materiais adaptados (disponibilização de formatos alternativos, uso de cores contrastantes, uso de tamanho de fonte ampliadas, folhas com pautas escuras, livros com texto ampliado, e outras adaptações que se fizerem necessárias);
- s. ampliar o repertório comunicativo do aluno, por meio das atividades curriculares e de vida diária.
- t. estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum visando à disponibilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo;
- u. orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular;
- v. orientar os profissionais das escolas para o oferecimento de materiais pedagógicos ampliados para o uso dos alunos com baixa visão;
- w. participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;
- x. indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade;
- y. articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva;
- z. promover, em conjunto com os demais educadores, as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola;
- aa. orientar, em conjunto com os demais educadores, as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;



**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

- bb. orientar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional.

O Programa de Salas de Recursos Multifuncionais - SRM vem sendo implementado no Estado em parceria com o MEC e, a cada ano, mais alunos estão sendo beneficiados com a utilização dos recursos multifuncionais.

Esse espaço representa um avanço na organização e funcionamento escolar no sentido de cumprir os princípios estabelecidos pelas diretrizes nacional e estadual da educação inclusiva, possibilidades de utilização de variados e ricos recursos tecnológicos e pedagógicos de acessibilidade aos alunos com deficiência e TGD, como também a todos os alunos na medida em que a escola torna-se melhor preparada para o atendimento inclusivo. É uma ação que envolve muitas decisões e recursos financeiros.

Para ser autorizado o AEE - sala de recurso em uma escola estadual a SEE e SRE realizam estudos da demanda que envolve a matrícula de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nas escolas públicas da região/município.

O AEE – sala de recursos atenderá aos alunos com deficiência, TGD que estudam em outras escolas próximas e que, por algum motivo, não podem oferecer esse atendimento. Sendo a sala de recursos multifuncionais, um espaço de infraestrutura para garantia de acessibilidade, deverá ser mantida permanentemente visando o atendimento às prováveis demandas.

5.2 - Atendimento Educacional Especializado- Apoio

Os alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, matriculados em escolas regulares comuns, poderão necessitar, também, no seu turno de escolaridade, dos seguintes profissionais especializados:

5.2.1 - Professor Intérprete de Libras

O intérprete educacional é aquele que ocupa o cargo de professor na função de Intérprete de Libras na escola comum, tendo como função estabelecer a intermediação comunicativa entre os usuários de Língua de Sinais (Língua Brasileira de Sinais) – e os de Língua Oral – (Língua Portuguesa) no contexto escolar, traduzindo/interpretando as aulas, com o objetivo de assegurar o acesso dos surdos à educação.

O agrupamento dos alunos surdos nas turmas obedecerá à variável de 01 a 15 alunos a serem atendidos por um mesmo intérprete. Caso haja mais de 15 alunos surdos na mesma etapa de ensino, deve-se apresentar a situação à Superintendência Regional de Ensino.

5.2.1.1 - Atribuições dos professores intérpretes de Libras

- a. Ser fiel à interpretação, não omitindo nenhuma fala do diálogo estabelecido entre o ouvinte e o aluno surdo;



**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

- b. redirecionar ao professor regente os questionamentos, dúvidas, sugestões e observações dos alunos a respeito das aulas, pois aquele é a referência no processo de ensino-aprendizagem;
- c. estimular a relação direta entre alunos surdos e professor regente, ou entre alunos surdos e outros participantes da comunidade escolar, nunca respondendo por nenhuma das partes;
- d. esclarecer e apoiar o professor regente no que diz respeito à escrita dos surdos, acompanhando o professor, caso necessário, e mediante solicitação, na correção das avaliações e na leitura dos textos dos alunos;
- e. esclarecer aos alunos somente as questões pertinentes à língua e ao processo interpretativo, salvo em casos extraordinários em que a instituição o incumbir de algum aviso específico aos surdos;
- f. buscar, quando necessário, o auxílio do professor regente, antes, durante e após as aulas, com o objetivo de garantir a qualidade de sua atuação, bem como a qualidade do acesso dos surdos à educação;
- g. traduzir todas as questões da avaliação – do Português escrito para a Língua de Sinais – sem acréscimo de esclarecimentos, adendos, exemplificações ou demais auxílios, pois esses, quando necessários, dizem respeito somente ao professor;
- h. auxiliar os alunos, durante a avaliação, no que se refere, exclusivamente, à Língua Portuguesa: significado, estrutura, léxico, contexto;
- i. oferecer ao professor regente, quando esse solicitar, informações do processo de ensino-aprendizagem decorrente de sua intermediação interpretativa sem, contudo, assumir qualquer tipo de tutoria dos alunos;
- j. informar ao professor regente as particularidades dos surdos, com ele reconsiderando, sempre que necessário, a adequação da forma de exposição dos conteúdos a tais especificidades, com o intuito de garantir a qualidade do acesso dos surdos a esses conteúdos escolares;
- k. estar presente às reuniões pedagógicas e administrativas, limitando sua participação aos seus interesses profissionais, às questões de comunicação e acessibilidade dos surdos, bem como àqueles que se referem à sua função interpretativa e educativa;
- l. reunir-se com um representante da instituição escolar e com os demais intérpretes, sempre que surgir uma questão inusitada e complexa relacionada à sua atuação profissional e ética, para discuti-la e, só então, emitir um posicionamento.

5.2.2 - Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas

O Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas – oferece o apoio pedagógico ao processo de escolarização do aluno com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla e (ou) transtornos globais do desenvolvimento. Esse apoio pressupõe uma ação integrada com o(s) professor(es) regente(s), visando favorecer o acesso do aluno à comunicação, ao currículo, por meio de adequação de material didático-pedagógico,



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

utilização de estratégias e recursos tecnológicos. Para atuar no atendimento, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais da docência e capacitação específica na área da deficiência que irá atuar.

Esse profissional pode atender de 1 a 3 alunos em uma mesma turma. Não é permitido mais de um professor de apoio por turma.

A demanda para professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva se justifica quando o aluno a ser atendido tiver necessidades de suporte na comunicação alternativa com o uso de recursos de tecnologia assistiva e na ambientação escolar de alunos com quadros psiquiátricos que apresentam alto nível de auto e heteroagressividade.

Essa demanda deverá ser fundamentada em avaliação pedagógica realizada pela escola e verificação *in loco* pela equipe de Apoio à Inclusão da Superintendência Regional de Ensino.

5.2.2.1 - Atribuições do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas

- a. Atuar de forma colaborativa com os professores da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo;
- b. adaptar/flexibilizar material pedagógico relativo ao conteúdo estudado em sala de aula (atividades, exercícios, provas, avaliações, jogos, livros de histórias, dentre outros) com o uso de material concreto, figuras e simbologia gráfica e construir pranchas de comunicação temáticas para cada atividade, com o objetivo de proporcionar a apropriação e o aprendizado do uso do recurso de comunicação e ampliação de vocabulário de símbolos gráficos;
- c. preparar material específico para uso dos alunos na sala de aula;
- d. desenvolver formas de comunicação simbólica, estimulando o aprendizado da linguagem expressiva;
- e. prover recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa;
- f. garantir a utilização de material específico de Comunicação Aumentativa e Alternativa (pranchas, cartões de comunicação e outros), que atendam à necessidade comunicativa do aluno no espaço escolar;
- g. identificar o melhor recurso de tecnologia assistiva que atenda às necessidades dos alunos de acordo com sua habilidade física e sensorial atual e promova sua aprendizagem por meio da informática acessível;
- h. ampliar o repertório comunicativo do aluno por meio das atividades curriculares e de vida diária;
- i. orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos na sala de aula;
- j. promover as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola;



**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

- k. orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;
- l. indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade.

5.2.3 - Professor Guia-Intérprete

O Professor guia-intérprete é aquele que ocupa o cargo de professor na função de guia-intérprete, tendo como função estabelecer a intermediação comunicativa e visual do aluno surdocego no contexto escolar, transmitindo-lhe todas as informações de modo fidedigno e compreensível e assegurando-lhe o acesso aos ambientes da escola.

Esse profissional pode atender de 1 a 3 alunos em uma mesma turma.

O guia-intérprete é o profissional que domina diversas formas de comunicação utilizadas pelas pessoas com surdocegueira, podendo fazer interpretação ou transliteração. A transliteração ocorre quando o guia-intérprete recebe a mensagem em uma determinada língua e transmite à pessoa surdocega na mesma língua; porém, usa uma forma de comunicação diferente e acessível ao surdocego, por exemplo: o guia-intérprete ouve a mensagem em língua portuguesa e transmite em Braille. Interpretação é quando o guia-intérprete recebe a mensagem em uma língua e deve transmiti-la em outra língua; por exemplo, o guia-intérprete ouve a mensagem em língua portuguesa e transmite em Libras tátil, Tadoma.

Os professores que desejam tornarem-se especialistas para atuar com os alunos surdocegos deverão preencher alguns pré-requisitos, o que significa ter domínio da Libras, do Sistema Braille e de Orientação e Mobilidade.

5.2.3.1 - Atribuições do Guia Intérprete

- a. Compreender a mensagem em uma língua, extrair o sentido através da informação linguística (palavras, orações, aspectos como intensidade, tom, timbre, entonação, acentuação, ritmo e pausa), extralinguística (pistas sonoras ou visuais provenientes do emissor e da situação comunicativa), contextualizar o sentido na língua de destino (interpretação) ou na mesma língua em outro sistema de comunicação utilizado pela pessoa surdocega;
- b. descrever o que ocorre em torno da situação de comunicação, a qual inclui tanto o espaço físico em que esta se apresenta como as características e atividades das pessoas envolvidas;
- c. facilitar o deslocamento e a mobilidade da pessoa surdocega no meio.

A disponibilização de Atendimento Educacional Especializado de apoio (professor de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas e intérprete de libras) para alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento é, prioritariamente, para a escolarização.



**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento têm direito ao Atendimento Educacional Especializado de complementação realizado nas salas de recursos, no contraturno da escolarização, sendo esse atendimento prioritário, imprescindível e necessário ao desenvolvimento de suas condições de acessibilidade e de percurso escolar. É importante ressaltar que uma vez que esses alunos necessitam do AEE de apoio, necessitarão do AEE de Sala de Recursos com uma maior carga horária que atenda às suas necessidades especiais.

Para os alunos que participam do projeto de tempo integral e que necessitem do AEE de apoio, poderá ser requerida a extensão da carga horária do profissional de AEE de apoio, nos dias em que não tiver o atendimento no AEE sala de recursos.

As Superintendências Regionais de Ensino deverão orientar as escolas e as famílias sobre a importância da frequência na sala de recursos.

5.3 - Solicitação do Atendimento Educacional Especializado

5.3.1 - Compete à escola

- a. avaliar a necessidade de atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação com base no seu processo educacional, considerando suas capacidades e deficiências, habilidades e competências, aspectos já desenvolvidos e necessidade de recursos de acessibilidade;
- b. preencher, no SIMADE, a solicitação de Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência, TGD e/ou altas habilidades/superdotação, já cadastrado, conforme avaliação pedagógica. Essa solicitação é feita anualmente;
- c. acompanhar, no SIMADE, o status da solicitação em análise pela SRE e aguardar a aprovação para o início do atendimento. Se o AEE de sala de recurso for oferecido em outra escola, a equipe pedagógica da escola de origem do aluno deverá informar a família sobre o local e o horário do atendimento;
- d. após aprovação pela SRE do atendimento, AEE - sala de recursos, a escola estadual selecionada a oferecer o atendimento deverá fazer a enturmação dos alunos indicados. A escola deverá informar a família e o aluno sobre a vaga, o horário do atendimento, orientando-os a efetuar a matrícula na sala de recursos, para a posterior enturmação no SIMADE;
- e. caso o atendimento do aluno da escola estadual seja realizado na rede municipal ou em instituições conveniadas, as escolas deverão promover a interlocução com os profissionais por meio de relatórios e reuniões, visando à troca de informações/orientações para o melhor atendimento educacional do aluno.



5.3.2 - Compete à Superintendência Regional de Ensino

- a. identificar e mapear a demanda de alunos com deficiência e TGD, com base nas informações do cadastro escolar, da matrícula no Educacenso e da análise do fluxo escolar, para o planejamento da oferta de AEE na rede estadual. Essa oferta poderá ser feita em parceria com a rede municipal somente para o AEE (sala de recursos), quando necessário;
- b. prever e prover no Plano Anual de Atendimento, turma reduzida nos casos onde houver mais de três alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento enturmados, que não estejam assistidos por professor de apoio especializado autorizado. A provisão deverá considerar, conforme legislação estadual vigente, o número de alunos na turma, o grau de deficiência, o nível de dependência dos alunos e o espaço físico disponível na escola;
- c. Quanto à proporção de redução do quantitativo dos alunos nas turmas:

Turmas com alunos com deficiência que não necessitam do Atendimento Educacional Especializado – AEE: Professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas.	Nº de alunos a reduzir
01	03
02	06
03	09

- d. Os alunos com deficiência ou Transtorno TGD que necessitam do (AEE de Apoio – professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas) e que estejam no mesmo nível de escolaridade deverão ser enturmados na mesma turma e acompanhados por apenas 1(um) de “Professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas”;
- e. O “Professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas” deverá atender até 3 alunos na mesma turma, com redução de 1 aluno, caso, comprovadamente, a metragem da sala não comporte mais 1(um) professor;
- f. O Professor Intérprete de Libras deverá atender até 15 alunos na mesma turma, com redução do quantitativo de 1 aluno, caso comprovadamente a metragem da sala não comporte mais 1(um) professor;
- g. O Professor Guia Intérprete deverá atender de 1 a 3 alunos na mesma turma, com redução do quantitativo de 1 aluno, caso comprovadamente a metragem da sala não comporte mais 1(um) professor.
- h. Nas Escolas Estaduais exclusivas de educação especial: As turmas do Ensino fundamental poderão ser compostas com características de especificidade. As



**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

etapas de formação dos ciclos propostos na Resolução nº 2197/2012 devem ser priorizadas para essa formação: Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) e ciclo complementar (4º e 5º ano). O número de alunos por turma/ciclo deve estar entre 8 à 12.

- i. orientar as escolas na solicitação de AEE, definindo prazos e estratégias para o atendimento, conforme diretrizes anuais do Plano de Atendimento;
- j. organizar, de forma estratégica, o AEE - sala de recursos em escolas de fácil localização e acesso dos alunos, de tal forma que esse atendimento não fique concentrado em algumas escolas ou municípios;
- k. analisar as solicitações de AEE, por escola e por município, aprovando-as conforme os critérios estabelecidos na legislação vigente. Quando se tratar de aprovação do AEE (sala de recursos) é necessário que a escola aguarde a publicação no Diário Oficial do Estado para início das atividades;
- l. enviar as informações sobre a aprovação dos AEE para as providências da Diretoria de Educação Especial/DESP;
- m. enviar as informações para a DESP, a cada nova aprovação de AEE, para a atualização do banco de dados da SEE/MG;
- n. acompanhar o AEE ofertado pela escola visando à qualidade dos atendimentos.

5.3.3 - Compete ao Órgão Central - SB/SMT/DESP

- a. orientar as SRE para a apresentação do Plano Anual de Atendimento Educacional Especializado, conforme cronograma definido pela Superintendência de Organização do Atendimento Escolar/SOE;
- b. orientar as SRE na análise de solicitação de AEE;
- c. encaminhar as planilhas de AEE autorizados à Superintendência de Pessoal para providências de autorização do professor especializado;
- d. encaminhar à Superintendência de Organização do Atendimento Escolar para providências de publicação do AEE (sala de recursos);
- e. manter banco de dados atualizados dos AEE ofertados no Estado;
- f. monitorar o AEE ofertado no estado de Minas Gerais.

6 - ESCOLA ESPECIAL

A escola especial, frente ao processo de inclusão, deve transformar-se, romper com o papel assistencialista, cujas prioridades eram o cuidado pessoal, a clínica e a socialização dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, organizando-se para o oferecimento de apoio às escolas comuns, através de capacitações dos professores, suporte de recursos didáticos e tecnológicos específicos e oferecimento de complementação curricular aos alunos público da Educação Especial que estão matriculados nas escolas de ensino comum.



A escola especial não tem o atendimento educacional especializado de apoio (Professor Intérprete de Libras e Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas).

6.1 - Oficina Pedagógica de Formação e Capacitação Profissional

A oficina pedagógica de formação e capacitação profissional é uma atividade complementar da escola especial, realizada no contraturno da escolarização dos seus alunos maiores de 14 anos de idade, com grave comprometimento intelectual ou deficiência múltipla. Tem por finalidade desenvolver as aptidões, habilidades e competências mediante atividades práticas e laborativas nas diversas áreas do desempenho profissional.

As turmas serão organizadas de 8 a 20 alunos e a carga horária diária será de 2 a 4 horas podendo o aluno frequentar apenas uma oficina.

O professor para atuar na oficina deverá ter a formação específica de no mínimo 40 horas na atividade fim da oficina.

Para elaboração da proposta pedagógica, a escola deverá considerar o perfil e interesse dos alunos, a demanda do mercado de trabalho, conteúdos a serem desenvolvidos e forma de avaliação com critérios para conclusão da atividade pelo aluno.

A previsão da oferta, contendo tipo e o número de oficina, será planejada pela escola, analisada pela SRE e autorizada no Plano Anual de Atendimento.

6.2 - Equipe Multidisciplinar

A equipe multidisciplinar, constante do quadro das escolas estaduais especiais, formada por profissionais de áreas afins, deve atuar de forma inter e transdisciplinar, com foco no apoio educacional aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação matriculados na rede pública de ensino.

Para esse apoio, essa equipe com os demais profissionais da sua escola e a equipe do SAI/SRE devem planejar uma proposta de ação para todas as escolas da circunscrição.

6.2.1 - Atribuições dos profissionais

□ Fonoaudiólogo:

- a) Elaborar, analisar e avaliar planos, programas e projetos pedagógicos numa ação conjunta aos demais educadores;
- b) coordenar, acompanhar, avaliar e redirecionar a execução de propostas educacionais;



**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

- c) elaborar, executar e acompanhar projetos de capacitação de pessoal e treinamentos operacionais nos vários âmbitos de atuação;
 - d) proporcionar assistência técnica na elaboração de instrumentos de avaliação do processo educacional;
 - e) desenvolver ações, em parceria com os educadores, que contribuam para a promoção, aprimoramento, e prevenção de alterações dos aspectos relacionados à audição, linguagem (oral e escrita), motricidade oral e voz e que favoreçam e otimizem o processo de ensino e aprendizagem;
 - f) realizar estudo de casos em conjunto aos demais profissionais da educação visando contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais;
 - g) Planejar, desenvolver e acompanhar programas fonoaudiológicos voltados à educação;
 - h) realizar avaliações fonoaudiológicas visando orientar pais, professores e equipe técnica das escolas.
- **Psicólogo:**
- i) Contribuir para a melhoria da qualidade da educação para todos, em todos os níveis, a partir dos conhecimentos técnicos e científicos da Psicologia e da Educação;
 - j) promover o entendimento junto a equipe das escolas, da dimensão subjetiva do processo de ensino e aprendizagem, construindo estratégias de ensino que considerem as dimensões psicológicas ou subjetivas dos alunos; os desafios da contemporaneidade e as necessidades da comunidade na qual as escolas estão inseridas;
 - k) elaborar, executar e acompanhar projetos de capacitação de educadores voltados à reflexão de temáticas relativas ao desenvolvimento humano, suas relações afetivas, comportamentos, ideias e sentimentos, motivação, interesses, aprendizagem, socialização, significados, sentidos e identificações, deficiências, transtornos funcionais e globais do desenvolvimento;
 - l) proporcionar assistência técnica na elaboração de instrumentos de avaliação do processo educacional;
 - m) desenvolver ações, em parceria com os educadores, que contribuam para a melhor compreensão dos elementos constituintes do processo de ensino e aprendizagem em suas dimensões subjetivas e objetivas, coletivas e singulares;



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

- n) desenvolver ações que busquem favorecer e otimizar o processo de ensino e aprendizagem visando fortalecer o papel do professor como principal agente de ensino e aprendizagem em detrimento ao modelo clínico assistencial;
- o) realizar estudo de casos, em conjunto aos demais profissionais da educação e de outros setores, visando contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais;
- p) realizar avaliações psicológicas, quando solicitado, visando orientar pais, professores e equipe técnica das escolas;
- q) valorizar e potencializar a construção de saberes, nos diferentes espaços educacionais, considerando a diversidade cultural nas instituições e seu entorno para subsidiar a prática educacional.

□ Terapeuta Ocupacional:

- a) Contribuir para a melhoria da qualidade da educação para todos, em todos os níveis, a partir dos conhecimentos técnicos e científicos da Terapia Ocupacional e da Educação;
- b) construir, junto a equipe das escolas, estratégias de ensino que contemplem métodos e técnicas terapêuticas e recreacionais com a finalidade de restaurar, desenvolver e potencializar a capacidade mental do alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento;
- c) avaliar as habilidades funcionais dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento visando orientar os educadores para o desenvolvimento das capacidades de desempenho das atividades de vida diária e atividades instrumentais de vida para as áreas comprometidas no desempenho ocupacional, motor, sensorial, perceptivo, cognitivo, mental, emocional, comportamental, funcional, cultural, social e econômico;
- d) elaborar, executar e acompanhar atividades de vida diária e outras a serem assumidas pelos alunos e pelos educadores;
- e) orientar e supervisionar a execução de atividades de vida diária pelos alunos e pelos educadores;
- f) orientar professores, familiares e comunidade escolar quanto às condutas a serem observadas e adaptações necessárias nos meios e materiais disponíveis no ambiente da escola, visando a inclusão escolar de alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento;



**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

- g) orientar o uso de próteses e órteses necessárias ao desempenho funcional dos alunos com deficiência e Transtornos globais do desenvolvimento nas escolas;
- h) orientar o uso de tecnologias assistivas nas escolas com o objetivo de promover adaptações de jogos, brincadeiras, brinquedos, utilização de sistemas de comunicação alternativa para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento;
- i) realizar ou orientar as adaptações para alunos com déficits sensoriais e cognitivos em equipamentos e dispositivos para mobilidade funcional;
- j) proporcionar assistência técnica na elaboração de instrumentos de avaliação do processo educacional;
- k) desenvolver ações que busquem favorecer e otimizar o processo de ensino e aprendizagem visando fortalecer o papel do professor como principal agente de ensino e aprendizagem em detrimento ao modelo clínico assistencial;
- l) realizar estudo de casos, em conjunto aos demais profissionais da educação e de outros setores, visando contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

☐ Fisioterapeuta:

- a) Contribuir para a melhoria da qualidade da educação para todos, em todos os níveis, a partir dos conhecimentos técnicos e científicos da Fisioterapia e da Educação;
- b) elaborar orientações para os educadores sobre métodos e técnicas fisioterápicas que possam ser desenvolvidas no âmbito escolar, que tenham a finalidade de restaurar, desenvolver e potencializar a capacidade física dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento junto aos demais alunos;
- c) orientar, a partir de avaliação físico funcional, as adaptações necessárias nos materiais didáticos, mobiliários, equipamentos e ambientes das escolas com matrícula de alunos com deficiência física;
- d) realizar estudo de casos, em conjunto aos demais profissionais da educação e de outros setores, visando contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

☐ Assistente Social:

- a) Promover, juntos aos educadores, uma reflexão crítica dos processos sociais de produção e reprodução das relações sociais visando à consecução dos objetivos da educação inclusiva;



**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

- b) identificar demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado (ABEPSS, 1996);
- c) propor e encaminhar providências e prestar orientação social às escolas visando apoiar alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento matriculados visando a garantia de seus direitos assistenciais básicos;
- d) planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações dos educadores no enfrentamentos das questões sociais atuais;
- e) realizar estudo de casos, em conjunto aos demais profissionais da educação e de outros setores, visando contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

7 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe são importantes para a efetivação da inclusão. Portanto, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva requer investimentos na formação dos educadores para atuar com alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, seja na regência de turmas ou de aulas, seja no atendimento educacional especializado.

7.1 - Formação Generalista de Professores

Aos professores que estão exercendo a regência é importante a formação continuada para reconhecer as necessidades educacionais especiais dos alunos, flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento, avaliar continuamente a eficácia do processo educacional e atuar colaborativamente com os professores especializados em educação especial. Por isso, destaca-se a relevância do reconhecimento, pelas instituições formadoras, do desenvolvimento dessas capacidades nos professores nos cursos de atualização e especialização.

7.2 - Formação Especializada de Professores

Os professores que atuam nos atendimentos educacionais especializados devem ter licenciatura para o exercício da docência e conhecimentos específicos das áreas de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Tendo em vista essas exigências, a formação especializada é oferecida nas áreas de deficiência, conforme se segue:



7.2.1 - Na área de deficiência visual

Os Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) e Núcleos de Capacitação destinam-se ao oferecimento de recursos específicos, quanto à produção e distribuição de materiais didático-pedagógicos, capacitação de profissionais das escolas, orientação às escolas que têm alunos com quadros de cegueira, baixa visão e surdocegueira que estão matriculados em escolas da rede pública, além da avaliação funcional da visão dos alunos com baixa visão, conforme demanda das escolas públicas de Minas Gerais.

7.2.2 - Na área da Surdez

Os Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e Núcleos de Capacitação destinam-se ao oferecimento de recursos específicos necessários ao atendimento educacional, capacitação de educadores, produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, específicos para alunos surdos e surdocego, além de orientações às escolas e comunidades sobre o uso da Libras no contexto escolar.

Na área da surdez, a SEE/MG/SRE conta com Instrutores de Libras, que são profissionais surdos que ministram o Curso Básico de Libras (Língua Brasileira de Sinais) a professores da rede pública de ensino de Minas Gerais.

Para atuar como instrutor de Libras, o profissional deverá ser professor, com no mínimo Magistério de 1ª a 4ª série ou declaração de conclusão acompanhada do histórico escolar, ser surdo e ter Certificado de Instrução de LIBRAS expedido pelo Programa de Apoio à Educação de Surdos ou pelo Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS/SEE). Os instrutores de libras complementam, se for o caso, a carga horária de seu cargo no ensino da Libras a alunos surdos na sala de recursos.

7.2.2.1 - Atribuições do Instrutor de Libras

- a. Ensinar a Língua de Sinais – Língua Brasileira de Sinais – no contexto escolar, tanto a alunos surdos, quanto a ouvintes e a professores da Rede Pública de Ensino;
- b. organizar e administrar a sala de aula, durante sua atuação, segundo os padrões determinados pela instituição;
- c. preparar previamente suas aulas, buscando sempre melhores recursos e estratégias para o ensino da Libras;
- d. construir uma relação de cooperação com os demais profissionais do contexto escolar, principalmente com os intérpretes;
- e. esclarecer aos alunos somente as questões pertinentes à língua de sinais, cultura e identidades dos surdos, não cabendo a ele nenhuma explicação sobre os conteúdos específicos de outras disciplinas, ainda que os domine;



**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

- f. informar aos professores e intérpretes as particularidades dos surdos e, sempre que necessário, sugerir a adequação da forma de exposição dos conteúdos a tais especificidades, com o intuito de garantir a qualidade do acesso dos surdos aos conteúdos escolares;
- g. considerar os diversos níveis da Língua de Sinais dos alunos surdos e também ouvintes, e se dedicar ao desenvolvimento da fluência e ao aperfeiçoamento de todos os seus alunos no uso da Libras;
- h. reunir-se com um representante da instituição escolar e com os demais integrantes do contexto escolar e (ou) instrutores sempre que surgir uma questão inusitada e complexa relacionada à sua atuação profissional e ética, para discuti-la e, só então, emitir um posicionamento;
- i. atender aos alunos surdos, de forma articulada com os professores das Salas de Recursos autorizadas, propiciando a aprendizagem/ desenvolvimento da Libras;
- j. construir uma relação de cooperação com os demais profissionais do contexto escolar, principalmente com os intérpretes visando o uso da Libras.

7.2.3 - Nas áreas de Deficiência Intelectual, Deficiência Física e TGD

Núcleos/Equipes de Capacitação: destinam-se à capacitação de profissionais da educação nas áreas da Deficiência Intelectual, Deficiência Física e TGD, conforme plano de trabalho anual aprovado pela SEEMG.

Compete ainda aos Centros e Núcleos/Equipes de capacitação apoiar o corpo docente das escolas no atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação por meio de estudo de casos, fóruns de discussão, seminários e outras formas de capacitação.

7.3 - Exigências para atuar como professor especializado

Para atuar como professor de AEE é exigido do candidato a habilitação de docente e a formação especializada de acordo com a deficiência que irá atender. O candidato deve apresentar o comprovante de sua licenciatura e, também, a comprovação de sua formação especializada conforme regras estabelecidas pela Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos.

A habilitação para atuar como docente e a formação em educação especial são requisitos imprescindíveis, sendo necessária sua comprovação por meio de certificados emitidos pelos Sistemas de Ensino (Instituições de Ensino Superior e de Educação Básica, Secretarias de Ensino) e por instituições credenciadas pelos Sistemas de Ensino.

Instituição de ensino credenciada é aquela cuja entidade mantenedora é credenciada e autorizada a ministrar cursos da educação básica, nos termos da Resolução CEE nº 449/02;



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A escola credenciada e autorizada poderá oferecer curso livre, desde que não seja utilizado o número do credenciamento e autorização, na expedição de certificados de participação, conforme o Artigo 6º da Resolução CEE nº 449/02;

As Superintendências Regionais de Ensino, sempre que for necessário, devem fornecer informações sobre o credenciamento e autorização de instituições existentes na sua área de abrangência.

Para preenchimento da vaga de AEE, os professores efetivos e efetivados que tenham a formação em educação especial terão prioridade na escolha da função, não sendo dispensados da comprovação de formação especializada necessária para a função pleiteada. Havendo empate para o preenchimento da vaga, será priorizado o professor efetivo ou efetivado que apresentar o maior número de cursos em áreas de deficiência distintas.

O professor efetivo ou efetivado deverá assumir o compromisso formal de complementar a sua formação especializada conforme critérios exigidos na legislação em vigor.

Somente haverá designação de servidor quando não existir servidor efetivo ou efetivado que possa exercer tal função, observada a legislação vigente que estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica.

A designação aos cargos/função de Atendimento Educacional Especializado será normatizada pela resolução que estabelece critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino, em vigor.

Caso se comprove a ausência de candidatos com a habilitação e/ou formação especializada exigida, será necessário providenciar a Autorização para Lecionar a Título Precário em Escola Estadual de Educação Básica, por meio do Certificado de Avaliação de Títulos (CAT), conforme regras estabelecidas na legislação vigente, para os candidatos interessados. A designação estará condicionada ao compromisso formal do candidato de complementar a sua formação.

7.4 - Solicitação de Capacitação Especializada de Professores

O processo de capacitação de educadores envolve escola, Núcleos e Centros de Capacitação, SRE, SB/SMT/DESP e Magistra.

7.4.1 - Compete à escola

- g. apresentar à SRE, a demanda dos profissionais interessados em capacitação, priorizando a formação continuada dos professores que já atuam no AEE;
- h. organizar-se internamente para viabilizar a presença dos cursistas nas capacitações.



7.4.2 - Compete à Superintendência Regional de Ensino

- i. divulgar para as escolas as informações sobre as capacitações oferecidas pela SEE/MG;
- j. levantar e acompanhar a demanda de capacitação por escola e por município e informar a DESP;
- k. mobilizar e viabilizar a presença dos cursistas nas capacitações;
- l. promover, em parceria com os municípios, capacitações nas diversas áreas das deficiências.

7.4.3 - Compete à SB/SMT/DESP e Magistra

- m. analisar a demanda de capacitações apresentadas pelas SRE;
- n. promover e apoiar pedagógica e financeiramente a realização das capacitações;
- o. intermediar, monitorar e avaliar a realização das capacitações nas áreas da Educação Especial.

8 - ATUAÇÃO INTERSETORIAL DAS REDES DE APOIO

As redes intersetoriais de apoio à educação especial nas diversas áreas da educação, saúde, assistência social, dentre outras, têm como função atender integralmente ao aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, estando previstas nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial.

A atuação dos professores especializados e da equipe multidisciplinar existente nas escolas especiais, em articulação com os demais profissionais da escola, a participação das famílias, a interface com os serviços setoriais de saúde, assistência social, Conselhos Tutelares, Ministério Público, Universidade/Faculdade e com os setores de preparação para inserção no mercado de trabalho formam as redes de apoio à inclusão dos alunos público alvo da educação especial na sociedade.

A escola deve buscar as instituições e serviços disponíveis no seu município para a criação dessa articulação que possibilita a comunicação e a compreensão interdisciplinar do seu aluno.

Cabe à Superintendência Regional de Ensino, em cada município e no âmbito da regional, participar desse processo em ações conjuntas com as escolas.

O trabalho em rede de forma compartilhada favorece a elaboração de estratégias e a disponibilização de recursos de acessibilidade possibilitando aos alunos com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação, participar de todos os aspectos da vida social.



**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

9 - MONITORAMENTO DAS AÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O monitoramento das ações da educação especial nas escolas públicas estaduais é realizado pela Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino, por meio da Diretoria de Educação Especial, em parceria com as Superintendências Regionais de Ensino e suas equipes: Serviço de Apoio à Inclusão – SAI, Serviço de Inspeção, equipes do Programa de Intervenção Pedagógica – PIP, equipe SIMADE, Atendimento Escolar, dentre outras.

Esse monitoramento é realizado por meio de visitas *in loco*, reuniões, sistemas e bancos de dados (SIMADE, Educacenso, outros), além da análise de relatórios pedagógicos das escolas.

Este Guia de Orientação tem valor regimental e substitui a Orientação SD 01/2005, cabendo à Superintendência Regional de Ensino dar ciência à direção das escolas estaduais e à comunidade escolar do disposto neste documento.

Maio de 2014