

## EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA QUE ATENDE ÀS DIVERSIDADES: E O ENSINO DE MATEMÁTICA?

Clélia Maria Ignatius Nogueira  
PPGCEM- UNIOESTE  
UEM  
UniCesumar  
voclelia@gmail.com

### **Resumo:**

Ao se enveredar pela diversidade, questões como identidade, alteridade, diferença, cultura ampliam os temas das discussões e é legítimo então indagar, como a Educação Especial, é efetivada nas instituições escolares regulares comuns? Existiria uma relação de implicação, uma evolução ou uma relação de continência hierárquica da Educação Especial até o que vamos denominar de “atenção à diversidade”, passando pela Escola Inclusiva? Dito de outra forma, ao falarmos de diversidade e cultura estamos necessariamente falando de inclusão, de Educação Especial? São estas as questões que este texto se propõe a discutir, começando pela Educação Especial, enfatizando a inclusão educacional, passando por questões da diversidade e finalizar com as implicações no ensino da Matemática, considerando sempre que essas “modalidades de educação” se entranham e se estranham o tempo todo.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Escola Inclusiva. Diversidade e Diferença. Ensino de Matemática e Diversidade.

### **Introdução**

A partir da década de 1990, a Educação Inclusiva, ou escola inclusiva, de maneira direta ou indireta, foi tema presente em qualquer congresso, palestra, atividades de formação continuada ou grupo de estudos destinados a professores da Educação Básica, quase sempre promovendo debates, com discussões acaloradas.

Nogueira, Carneiro e Soares (2017, p.44) consideram que embora inclusão se refira ao acesso de qualquer estudante a tudo que a escola oferece, em qualquer momento da escolarização, “[...] a maioria das pessoas envolvidas ou não com a educação acredita que a escola inclusiva se destina apenas àqueles com necessidades educativas especiais”.

A principal razão para isso é que a Escola Inclusiva representa uma ruptura significativa entre a Educação Especial, desenvolvida em instituições escolares

especializadas, em sua maioria não regulares no sentido de não ofertarem escolarização seriada e aquela praticada nas escolas comuns, denominada de educação regular. Assim, os educandos com necessidades especiais passaram a fazer parte do conjunto de alunos da “escola regular” apresentando características específicas que exigem ações pedagógicas igualmente específicas, para quais os professores em geral julgam estar despreparados.

Apesar de que, como afirma Rodriguez (2006, p.125), “[...] muito ainda precisa ser percorrido para que a educação inclusiva vá além dos discursos e políticas públicas e invada as escolas, as universidades, os espaços de cidadania e trabalho”, atualmente a discussão sobre escola inclusiva vem sendo substituída por questões sobre diversidade. Novamente, a Espanha que nos legou a Declaração de Salamanca em 1994, e que desencadeou o movimento da escola inclusiva no mundo todo, nos finais dessa mesma década de 1990, promoveu uma reforma pedagógica etiquetando, segundo Skliar (2003, p.19), por “atenção à diversidade” o que anteriormente era denominado de Escola Inclusiva.

Ampliando o espectro da diversidade para os denominados “grupos minoritários”, como, por exemplo, a população do campo e os indígenas, a questão da diversidade passou a se entrelaçar com os aspectos culturais, o que, na Educação Matemática ganha relevância, particularmente, com a Etnomatemática.

Ao se enveredar pela diversidade, questões como identidade, alteridade, diferença, cultura ampliam os temas das discussões e é legítimo então indagar, como a Educação Especial, aquela que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei 9394/96, apelidada de LDB é a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos que possuem necessidades educativas especiais é efetivada nas instituições escolares regulares comuns?

Existiria uma relação de implicação, uma evolução ou uma relação de continência hierárquica da Educação Especial até o que vamos denominar de “atenção à diversidade”, passando pela Escola Inclusiva?

Dito de outra forma, ao falarmos de diversidade e cultura estamos necessariamente falando de inclusão, de Educação Especial?

Com essas reflexões, considerar a “cultura e diversidade no ensino de Matemática”, pensando em um grupo específico, o de pessoas com deficiência que constituem o alunado da Educação Especial, meu nicho de pesquisa, apresentou-se como um enorme desafio. Por onde começar? O que abordar?

Optei por começar discutir a Educação Especial, caminhar pela inclusão educacional, pelas questões da diversidade e finalizar com as implicações no ensino da Matemática, deixando de explicitar os aspectos culturais. Apenas de explicitar, pois qualquer questão educacional reflete, influencia e é influenciada pelo contexto cultural.

Escolhido o roteiro, busquei por referenciais teóricos, dentre os inúmeros disponíveis - afinal há uma profusão de escritos sobre esses temas - que subsidiassem a construção de uma caminhada, dolorosa, porque repleta de transformações, dos pressupostos assumidos quando adotamos a Educação Especial como opção profissional, até às questões da diversidade. As dúvidas e inquietações apenas evoluem, se transformam, as respostas encontradas são sempre momentâneas.

Essa inquietude, mais do que isso, essa incompletude me assola sempre que reflito sobre o constante devir da educação, em particular daquela que se denomina, mas não se faz “especial”, essa perene necessidade de transformação, que nos leva a posições incoerentes, em função de apresentar inúmeras “[...] facetas que se encontram em descobrimento e evolução” (BEYER, 2001, p.69). Me encontrei em uma frase de Carlos Skliar<sup>1</sup>, acerca de um livro memorável de sua autoria, em que discute a *atenção à diversidade*: “Que quanto mais procuro a origem, mais encontro o final. Que me perdi em infinitos livros de areia” (SKLIAR, 2003, p.17).

É assim que esta “conversa se estrutura”: a compreensão do final pela busca da origem, de conexões, de relações que são ao mesmo tempo, simples e complexas. Simples, em função de que realizamos um recorte, não abordamos todos os aspectos da cultura e da diversidade no ensino da Matemática, mas complexas, porque estamos tratando de pessoas e de educação, além do que, “[...] tudo no universo é simplesmente complexo” (MOURA *et al*, 2016, p.22).

## **Educação Especial**

A Educação Especial, modalidade escolar que atende, preferencialmente na rede regular de ensino, “[...] educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” é explicitamente considerada, atualmente no Brasil, na

---

<sup>1</sup> Pesquisador da área de Educação da Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais – FLACSO-, da Argentina e o Livro é *A Pedagogia (improvável) da diferença*: e se o outro não estivesse aí, constante das referências.

perspectiva inclusiva e regida pela Política Nacional de Educação Especial – PNEE, de 2008 (BRASIL, 1996, p.1).

O entendimento do que são pessoas com deficiência na PNEE/2008 (BRASIL, 2008) segue o estabelecido no Decreto 6949 de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009) que referenda a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, a saber: pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Com a Educação Especial considerada na perspectiva inclusiva entre 2003 e 2010 o número de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares aumentou 234% sendo que o censo escolar de 2010 aponta que 95% das crianças com deficiência de seis a 14 anos, estão na escola. Esta realidade tem inquietado a comunidade escolar que não se sente preparada para atender às necessidades educacionais **de todos os alunos**.

Como deve acontecer a Educação Especial na rede regular de ensino comum? Se voltarmos ao estabelecido na LDB de que esta modalidade de educação deva acontecer “preferencialmente na rede regular de ensino”, fica difícil não inferir a existência de uma ruptura significativa entre *Educação Especial* e *educação regular*, o que justificaria a busca de uma escola para todos, ou seja, a escola inclusiva.

Poderíamos então, compreender que a Educação Inclusiva, ao se destinar **a todos**, extingue a educação especializada, especial? Educação Especial e Educação Inclusiva são mutuamente excludentes? Ainda mais, de acordo com a PNEE – 2008 a Educação Especial se efetiva nas escolas inclusivas mediante o atendimento às necessidades educacionais especiais dos educandos constituintes de seu público alvo, com a oferta, em contraturno, do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

De acordo com Nogueira, Carneiro e Soares (2017), a PNEE-2008 considera que:

A Educação Especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência (NOGUEIRA, CARNEIRO, SOARES, 2017, p.60)

De acordo com a PNEE – 2008 deve ser garantido “[...] direito de todos os alunos pertencerem a uma mesma escola, de estarem todos juntos aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação” e suas particularidades seriam atendidas mediante a oferta do AEE. Desta forma, apesar da ênfase por uma educação **para todos**, a oferta do AEE evidencia que o atendimento realizado no período em que os educandos estão juntos, não atende às necessidades educativas do aluno especial (BRASIL, 2008).

Essa questão, dentre outras, aponta para uma crise na Educação Especial. Esta crise não é atual. Skliar (2001) já apontava para ela no início deste século e indagava se a Educação Especial sobreviveria:

[...] a Educação Especial, na atualidade atravessa uma profunda crise que, por certo, reconhece múltiplas causas e cujas consequências ainda não se podem interpretar totalmente. Mas a crise é de tal magnitude que fica difícil pressagiar se a educação especial sobreviverá a ela, se será ressuscitada – talvez pela antropologia educacional? Ou se permanecerá, simplesmente, como um objeto de curiosidade para os arqueólogos da educação do século XXI (SKliar, 2001, p.9).

Skliar (2001, p.10) considera que dentre os principais fatores que contribuem para esta crise, se encontra a imprecisão do que se pretende com o “especial” da Educação Especial e elenca três opções:

- o especial se refere ao sujeito, que em função de suas deficiências ou especificidades “[...] impõe uma restrição, um corte particular da educação”;
- o especial se refere às instituições escolares especiais, que são peculiares “[...] quanto a sua ideologia e arquiteturas educativas – portanto diferentes da educação geral”;
- o especial se refere à própria educação em si, ao considerar tanto o sujeito, quanto as instituições, sendo, portanto, compreendida como “[...] sinônimo de educação menor, irrelevante e incompleta [...]” .

Vou me ater à opção referente ao sujeito, porque, dentro daquela perspectiva de procurar a origem e encontrar o final, é esse sujeito, que no início se considerava “especial” ou com necessidades educativas especiais, que hoje integra a “diversidade” desta escola atual.

Até a década de 1960, a Educação Especial no Brasil estava restrita às instituições especializadas, em sua maioria privadas. A partir dos anos de 1970, são criadas classes especiais nas escolas regulares comuns, com a criação de setores de Educação Especial nos sistemas de ensino, cuja ênfase era a reabilitação, ou seja, os professores atuavam muito mais

como terapeutas, do que como educadores. Essa situação continuou no Brasil, até ser praticamente extinta com a PNEE de 2008, embora a Constituição de 1988 estabeleça, em seu artigo 205, o direito de todos à Educação, “visando o pleno desenvolvimento da pessoa” e não a sua reabilitação.

A principal crítica à Educação Especial encarada como uma “intervenção terapêutica”, ou ao que poderia ser chamado de modelo clínico-terapêutico na abordagem de crianças consideradas especiais, é que essa prática tem seu foco nas limitações do aluno, buscando sua reabilitação e desconsiderando “[...] a construção do sujeito como pessoa integral, com sua deficiência específica” (SKLIAR, 2001, p.11).

Essa crítica se justifica, porque, nesta visão, todos os esforços pedagógicos devem se voltar para uma ilusória “normalização” do indivíduo, implicitamente trazendo a concepção de que ao se minimizar a deficiência, as implicações sociais também seriam minimizadas.

A principal consequência de um modelo educacional clínico-terapêutico é a baixa expectativa pedagógica em relação aos educandos especiais. “Para muitos, o fracasso educativo massivo se traduz na verdadeira obrigação de pensar que são as próprias limitações dos sujeitos educativos o que origina esse fracasso” (SKLIAR, 2001, p.13).

Esta perspectiva naturaliza o fracasso escolar do educando e a baixa expectativa pedagógica da Educação Especial acaba se transformando em baixa expectativa social, laboral, cultural, de vida enfim. Esse fato acarreta ainda outra consequência danosa: não promove o questionamento do projeto educativo em questão. Somente o questionamento, a reflexão educativa sobre a Educação Especial possibilitaria a análise dos fenômenos que estão presentes na educação de crianças especiais “[...] dentro dos problemas educativos gerais e não, como se faz habitualmente, fora deles e quanto mais longe melhor” (SKLIAR, 2001, p.14).

A consciência da necessidade da reflexão educativa sobre a Educação Especial, efetivamente aconteceu, e assim, passou-se a discutir esta modalidade a partir de pressupostos didático-pedagógicos. Porém, a partir dessa conscientização, passou-se rápido demais à ideia da inclusão, como se o fato desta modalidade ser incluída no debate geral da Educação, tivesse como consequência direta a inclusão física das crianças nas escolas comuns, determinando a passagem de uma escola considerada quase sempre excludente (o que é discutível), para uma escola que se pretende inclusiva.

Esta mudança, como toda reforma educacional é naturalmente permeada por alguma dose de utopia e frequentemente a educação inclusiva assume contornos muito mais próximos

de um programa político ou de “[...] uma quimera intangível do que como uma possibilidade concreta de opção em uma escola regular” (RODRIGUES, 2006, p.302).

Dito de outra forma, o ideário inclusivo se assenta no discurso de uma educação que se pretende para todos, no direito de todos aprenderem juntos, sem discriminação, mas as práticas não se apresentam condizentes com esta perspectiva, ou ainda, como afirma Rodrigues (2006, p.302) tanto “[...] a legislação como o discurso dos professores se tornaram rapidamente inclusivos”, enquanto as práticas na escola só muito discretamente tendem a ser mais inclusivas”.

Neste cenário, como se justifica, ao menos teoricamente, a inclusão dos educandos com deficiência no ensino regular comum?

### **Inclusão como princípio da Educação Especial**

Da maneira como são apresentadas as propostas de inclusão, temos a impressão de que elas são resultados apenas dos estudos científicos ou da “bondade” dos governantes. Isso não é verdade. A proposta de inclusão que hoje ocupa o centro das discussões da Educação Especial é resultado de longas e difíceis batalhas das pessoas com deficiência ao longo da história.

Para compreender esta caminhada, é preciso compreender a inclusão como um dos três princípios da Educação Especial, originado dos princípios de Normalização e de Integração.

O princípio de Normalização surgiu na Dinamarca, com uma Lei de 1959 que estabelecia: “É necessário criar condições de vida para a pessoa retardada mental semelhantes, tanto quanto possível, às condições normais da sociedade em que vive”.

O espírito da lei se referia a criar condições normais da sociedade e não do indivíduo. Porém, a partir de diferentes interpretações, a maioria equivocadas, passou-se a considerar que o princípio da Normalização se aplicava à pessoa com deficiência e, assim, a Educação Especial buscava tornar a criança especial o *mais normal possível*, constituindo o substrato do modelo clínico-terapêutico.

Apesar dessas interpretações equivocadas, o princípio da Normalização foi muito importante para o desenvolvimento da Educação Especial. Novos estudos, realizados a partir do princípio da Normalização foram surgindo, fazendo com que as pessoas com deficiência, naquela época chamadas de excepcionais, fossem enxergadas com direitos e deveres iguais e que passavam a “exigir” as mesmas condições de vida dos demais seres humanos.

Na década de 1970, passou-se a falar em Integração como um novo princípio, o que foi questionado pelos estudiosos. Para eles, Normalização era o objetivo e a Integração era o processo, ou seja, era como se poderia alcançar a Normalização.

As crianças especiais passaram a partir da proposta de Integração, a frequentarem, senão classes comuns, pelo menos classes especiais em escolas comuns, embora, na maioria das vezes, com horários de entrada e de saída diferentes de os dos demais alunos.

As classes especiais não ofereciam escolarização regular e era comum que estudantes, passassem anos em uma classe especial e quando deixavam a escola, depois de mais de dez anos de estudo, não recebiam nenhum certificado, pois não se sabia qual “ano” haviam concluído. Para se determinar o nível de escolaridade de um aluno de classe especial ele precisava se submeter a um exame classificatório realizado pelas Secretarias Estaduais, o que nem sempre acontecia.

Entretanto, a prática da Integração, com todas as suas dificuldades e problemas foi importante para fazer surgir novos estudos e pesquisas no campo da Educação Especial, tanto nos aspectos administrativos, quanto nos que se referem aos processos de ensino e de aprendizagem. Foram desses estudos e pesquisas que originou o princípio da Inclusão, ou a proposta da escola inclusiva.

Afigura-se, consensualmente, que a integração pressupõe uma “participação tutelada” numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno “integrado” tem de se adaptar. Diferentemente a Educação Inclusiva pressupõe uma estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo (RODRIGUES, 2006, p.303).

De maneira bastante ampla, quando se trata de inclusão, o que se preconiza é que a sociedade, de maneira geral, e a escola, de maneira particular, necessitam se modificar para receber a criança especial em seu meio.

Em relação especificamente às políticas de inclusão, a primeira delas é o documento elaborado a partir da Conferência de Jontien na Tailândia, em 1990, a Declaração da Escola para todos, a Escola Inclusiva, que, de acordo com Rodriguez (2006, p.128), apresenta “[...] indicações que pretendem a implementação de modelos pedagógicos de cooperação e diferenciação, em condições facilitadoras da aprendizagem” **para todos**.

Mas então, se a escola inclusiva é **para todos**, ela não foi pensada para os alunos com necessidades especiais e sim para os alunos que evadem, que reprovam ou são aprovados sem uma aprendizagem efetiva, enfim, para aqueles que fracassam... Evidentemente, que os alunos especiais fazem parte do universo dos que fracassam ou fracassavam em sua escolarização.

Assim, a inclusão precisa se caracterizar como uma “[...] ruptura paradigmática e estrutural nas concepções e práticas excludentes e discriminatórias que permeiam a sociedade ocidental, atingindo diretamente negros, índios, pobres, mulheres, deficientes...” (RODRIGUEZ, 2006, p.126).

Atender às necessidades educacionais de **todos os alunos**, segundo o princípio norteador da escola inclusiva é propiciar a mesma educação a todas as crianças. Isto, em primeira instância implica em **legitimar as diferenças** e não fazê-las desaparecer, com a adoção de currículos diferenciados e diferentes práticas pedagógicas em vigor em uma mesma sala de aula para **que todos os alunos possam acessar o objeto de conhecimento**.

### **Atenção à diversidade**

A partir dos anos 60 do século XX o fracasso escolar se tornou uma preocupação mundial e, desde então, inúmeras teorias foram elaboradas procurando esclarecer porque isto acontece sem que nenhuma delas obtivesse pleno êxito. Ao longo desse período, no mundo todo, foram propostas mudanças curriculares, aconteceram rupturas teóricas e ideológicas, multiplicaram-se as orientações metodológicas fundamentadas em diferentes teorias de aprendizagem, mas o fato é que a realidade educacional a tudo resiste. Dentre essas inúmeras respostas propostas para minimizar o fracasso escolar, destaca-se a escola inclusiva.

De acordo com Góes (2007, p.80), nos “[...] discursos sobre a inclusão são ressaltados a importância do acolhimento e o compromisso pedagógico com a diferença”. Mas, de que estamos falando, quando consideramos o “compromisso pedagógico com a diferença”?

Para Perrenoud (2000, p.9), diferenciar o ensino é “[...] adaptar a ação pedagógica ao aprendiz” sem, no entanto, “[...] renunciar a instruí-lo, nem abdicar dos objetivos essenciais. Diferenciar é, pois lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o ensino se eleve”. Essa ideia de uma pedagogia que respeite às diferenças não surgiu devido às necessidades educativas especiais de crianças com deficiência, mas como uma tentativa de propor respostas pedagógicas ao fracasso escolar.

Ao serem “acolhidas” na escola regular, que se propõe inclusiva, a educação das crianças especiais ganhou contornos semelhantes aos de outros grupos minoritários, como a da população indígena, a educação do campo, dos adolescentes e adultos em restrição de liberdade; das crianças de rua, enfim, de grupos essencialmente distintos, mas igualmente excluídos do processo educativo.

Ao se defrontar com essa miríade de diferenças em seu seio, a escola que se propõe inclusiva, procurou formas de desenvolver uma “educação para a diversidade”, com esta última palavra etiquetando “[...] as culturas, as línguas, os corpos, as sexualidades, as experiências de ser outro, etc.” (SKLIAR, 2006, p.30).

Falar de “diversidade” parece ser uma forma de pensar o furacão cultural e educativo desde o cômodo de um escritório e, mais do que isso, de manter intacta aquela distância, aquela fronteira, aquele limite – que separa o que é diversidade daquilo que não o é (SKLIAR, 2006, p. 30).

Particularmente, não gosto do termo diversidade, porque se opõe à identidade e nos leva a inferir que se refere ao outro. De acordo com este raciocínio, “eu” não faço parte da diversidade. Não sou eu, é o outro, não somos nós, são os outros. De acordo com Skliar (2006, p.30), “[...] a diversidade, o outro, os outros assim pensados, parecem depender da nossa aceitação, parecem depender de nossa aceitação, do nosso respeito para ser aquilo que já são, que já estão sendo”.

Skliar (2006, p.29) suspeita do termo “diversidade”, por considerar que “[...] confere um perfume às reformas educativas e implica uma rápida e pouco debatida absorção de discursos igualmente reformistas”. Pensar a diversidade como o outro, e trazer este “outro” para perto, para o mesmo ambiente, significa enxergá-lo a partir de meus referenciais, de estabelecer juízos de valor para com suas diferenças para então aceitar, tolerar...

Mas, diferenças não podem ser julgadas em termos de melhor ou pior, de superior ou inferior, de positiva e negativa, de normal ou anormal. Elas não podem ser toleradas. É preciso compreender que as diferenças são “[...] simplesmente – porém não simplificada – diferenças (SKLIAR, 2006, p.23).

Diversidade, diversos, muitos, vários... Sob essa denominação, agrupamos “diversas diferenças”. Isto ameniza as diferenças. Ao agruparmos, consideramos conjuntos de sujeitos que se assemelham e admitimos que existe diversidade de etnias, de gênero, de religião, mas que é possível, por exemplo, ao considerarmos a diversidade étnico-racial presente nas instituições de ensino, pensar na possibilidade de crescimento a partir da contribuição que cada grupo pode dar sobre a sua cultura, idioma, histórias e saberes diversos.

Dito de outra forma, a diversidade na escola aparece quase sempre vinculada a grupos, a aspectos culturais e então é preciso questionar: os educandos especiais podem ser considerados um “grupo”, quando o que há é uma “diversidade” de necessidades educativas especiais?

Cada aluno, seja ele especial ou não, é único e possui suas próprias necessidades educativas especiais, determinadas pelas suas diferenças, sejam elas culturais, de competências e habilidades, condições sócio-econômicas, deficiências físicas, sensoriais, afetivas e são esses alunos, considerados em grupo que constituem a diversidade da escola. Seria então legítimo considerar a diversidade como o conjunto de **nossas** diferenças? Isso implicaria em educação inclusiva, em possibilitar a efetivação da Educação Especial no interior dessa escola que pretende uma “atenção à diversidade”?

Aqui, esbarramos novamente na imprecisão dos termos. Pode parecer de menor importância a maneira como utilizamos as palavras, entretanto, a forma como designamos fenômenos, pessoas, situações revela a concepção que possuímos a respeito do fato, da pessoa, do fenômeno. Se pretendemos atuar em uma perspectiva inclusiva, as denominações assumem importância ainda maior, pois incorremos no perigo de perpetuar ideias equivocadas. À medida que os fenômenos ou as características da pessoa vão sendo mais bem compreendidos, a terminologia muda. Isso pode ser exemplificado, pela evolução da terminologia para designar os educandos da Educação Especial.

Inicialmente foram denominados de excepcionais, depois deficientes, depois ganharam o *status* de “pessoas” e passaram a ser denominados “pessoas portadoras de deficiência”. Posteriormente, com a compreensão de que a pessoa não carrega uma deficiência, mas a possui, falamos de pessoas com deficiência e, atualmente **diferente**. Considerando as limitações da língua, é a denominação que utilizo também, afinal, por exemplo, ao nos referirmos aos surdos é muito mais pertinente e menos negativo considerar a surdez como “diferença linguística” do que como deficiência ou comprometimento da audição.

Como afirmei anteriormente, prefiro “diferença” em detrimento a “diversidade”. Mas ainda precisamos avançar, porque, conforme nos alerta Rodrigues (2006, p.304), por aluno “diferente” estamos apontando para algum problema neste aluno e novamente a dicotomia entre “deficiente” e “normal”, aparece agora entre “diferente” e “normal”.

Mas o certo é que a diferença não é naturalmente dicotômica – isto é, não existe um critério generalizado e objetivo que permita classificar alguém como diferente. A diferença é, antes de mais nada, uma construção social histórica e culturalmente situada. Por outro lado, classificar alguém como “diferente” parte do princípio que o classificador considera existir outra categoria – que é a de “normal” na qual ele naturalmente se insere (RODRIGUES, 2006, P. 305).

Quando se trata de educação inclusiva, não se trata de nós e eles, mas de todos. É preciso uma mudança que extrapole o âmbito apenas relacional, que desenvolva a sensibilidade (e não a tolerância) para com as diferenças entre comunidades, etnias, religiões, gênero, orientação sexual, ou necessidades educativas especiais, de maneira a possibilitar a metamorfose do eu, entendido aí, como o professor, o aluno, os gestores, enfim, a comunidade escolar. “Em educação, não se trata de melhor caracterizar o que é a diversidade e quem a compõe, mas de melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, mas como somos feitos de diferenças” (SKLIAR, 2006, p.31).

Quando se trata de Educação Especial, de inclusão, o que nos interessa são as diferenças, o respeito a elas. A *indiferença às diferenças* transforma-as em dificuldades de aprendizagem. Para Perrenoud (2000) se as diferenças entre os alunos são ignoradas, o mesmo ensino que se propõe ser oferecido **a todos**, pode proporcionar “[...] o êxito daqueles que dispõem do capital cultural e linguístico, dos códigos, do nível de desenvolvimento, das atitudes, dos interesses e dos apoios que permitem tirar o melhor partido das aulas e sair-se bem nas provas” e, provocar, “[...] em oposição, o fracasso daqueles que não dispõem desses recursos e convença-os de que são incapazes de aprender, de que seu fracasso é sinal de sua insuficiência pessoal mais do que queda inadequação da escola (PERRENOUD, 2000, p.9).

Assumir a premissa de que todos os alunos são diferentes e que não é possível ficar indiferente a essas diferenças, não significa, todavia, que

[...] cada um tenha que aprender segundo uma metodologia diferente; isso nos levaria a uma escola impossível de funcionar nas condições atuais. Significa, no entanto, que os objetivos e estratégias não são inócuos: todos se baseiam em concepções e modelos de aprendizagem. Assim, se não proporcionamos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem, acabaremos criando dificuldades para muitos alunos (RODRIGUES, 2006, p.305-306).

Com esses pressupostos entendo que para a Educação Especial seja efetivada em uma escola que é inclusiva, que pretende considerar a diversidade é fundamental respeitar a diferença, destacá-la e favorecer o acesso de todos os alunos, mesmo que por diferentes vias, a tudo que ela oferece, enriquecendo assim todo o processo educacional. Quando se destaca a necessidade de se respeitar a diferença – e novamente aqui, a imprecisão dos termos e a limitação da língua – não estou assumindo que devemos considerar as diferenças como definitivamente estabelecidas e aceitá-las como se **não** pudessem ser superadas. Ao contrário, quando defendo a legitimação da diferença, defendo o convívio com as diferenças que são de

todos, pois, como afirma Rodrigues (2006, p.306), “[...] ser diferente é uma característica humana e comum, não um atributo (negativo) de alguns”. Ao considerarmos a Educação Inclusiva como a que promove uma escola para todos os alunos, a que dá atenção à diversidade, a que prima pelo convívio com a diferença, estamos, sim, pensando nos diferentes, ou seja, em todo e cada um dos alunos. Portanto, uma educação para os diferentes, “[...] isto é, a todos os alunos. E é ministrada por “diferentes”, isto é ... por todos os professores” (RODRIGUES, 2006, p.306).

Pensada dessa forma, a proposta inclusiva, de acordo com Mantoan (2006, p.192) “[...] provoca uma crise escolar, ou uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz que a identidade do aluno seja ressignificada”.

Para que a escola se torne inclusiva é necessária a transformação de todos os atores do processo educativo, da escola como um todo e das alternativas didático-pedagógicas em especial, transformações que têm seu início na sensibilização e conscientização do professor, pois é sua tarefa minimizar as barreiras existentes no tratamento dos conhecimentos em sala de aula, buscando diversificar sua metodologia e o auxílio de tecnologias assistivas.

Mais do que transformação é preciso uma **metamorfose** da escola, mas, particularmente do professor, o condutor dos processos de ensinar e aprender, e que, quase sempre se rende à facilidade, ao conforto de considerar sua turma como um grupo homogêneo ao preparar suas aulas.

Atuar em uma perspectiva inclusiva incomoda, afinal, seus pressupostos questionam “[...] alguns dos fundamentos e das práticas mais arraigadas da escola tradicional: o caráter seletivo da escola, a homogeneidade dos seus métodos de ensino e ainda o fato de não ser sensível ao que os alunos são e querem” (RODRIGUES, 2006, p.317).

Nesse cenário, em que se entranha a origem e o final, promovendo um estranhamento entre a Educação Especial e a diversidade, o que dizer do ensino de Matemática?

## **Ensino de Matemática**

“Como educador matemático procuro utilizar aquilo que aprendi como matemático para realizar minha missão de educador”. Esta frase de D’Ambrósio (1996, p.14), deveria orientar cada um de nós, enquanto professores dessa disciplina e o primeiro passo para isto seria o professor se entender como um “[...] educador que tem a matemática como sua área de competência e seu instrumento de ação, mas *não* como um matemático que utiliza a educação

para a divulgação de suas habilidades e competências”. É o que Moura *et al* (2016) denominam de **educar com a Matemática**.

Falar de Educação Especial, Inclusão e de Educação Matemática significa, combater qualquer forma de segregação no ensino desta disciplina que é, ela própria, elitista. Durante muito tempo se acreditou que o “talento” para a Matemática fosse inato e se aceitava com naturalidade o fracasso em sua aprendizagem. Ora, se a concepção vigente era a de que muitos alunos sem nenhuma limitação pudessem enfrentar dificuldades com a Matemática, por que se deveria dedicar grandes esforços no ensino desta disciplina para educandos com necessidades educativas especiais?

Com a compreensão proporcionada pela Educação Matemática enquanto área de conhecimento, de que com a mediação adequada **todos podem aprender** Matemática, o tabu de que a Matemática é inacessível para muitos foi derrubado e as possibilidades se apresentaram, também, para os educandos da Educação Especial, particularmente, os com deficiência.

Mas, falar do ensino de Matemática para educandos com deficiência significa pensar em uma Educação Matemática Inclusiva, que se destine a todas as crianças. Afinal, a utilização do Material Dourado, do Ábaco ou do Multiplano<sup>®</sup>, por exemplo, pode ser efetivada, em um mesmo ambiente educacional, com diferentes explorações, o que permite legitimar as diferenças.

Assim, as principais recomendações ao professor da sala regular comum, que possui alunos com deficiência são: acreditar na potencialidade de seu aluno; acreditar na possibilidade de coexistência, em uma mesma sala de aula de currículos e metodologias diversificados; entender que a responsabilidade da aprendizagem do educando com deficiência não é exclusivamente do professor do AEE e procurar, sempre, fazer as adaptações de acordo com as especificidades de cada aluno seguindo as orientações dos manuais específicos do AEE.

De maneira geral, a aprendizagem dos alunos da Educação Especial pode ser beneficiada em escolas inclusivas desde que se lance mão das recomendações gerais da Educação Matemática, a saber: trabalhar com situações significativas; entender a natureza do conhecimento matemático, considerar o conhecimento prévio dos alunos, etc. Particularmente no que se refere ao conhecimento prévio dos alunos, que é construído a partir da interação da criança com o meio, crianças com deficiência, independentemente do tipo, costumam ter essa

interação prejudicada, colocando-as em desvantagem em relação aos seus colegas, o que demanda o estabelecimento de currículos adaptados.

É fato que o professor é o principal responsável pelo desempenho de seus alunos, entretanto, os demais atores do processo educacional precisariam também participar das discussões acerca da inclusão. As pesquisas precisam incluir como sujeitos, gestores, diretores, coordenadores, não apenas com a intenção de diagnosticar a situação, mas principalmente procurando formas de capacitá-los para assumir funções organizacionais e diretivas no âmbito da inclusão e apoiar e subsidiar os professores. Isto porque uma escola que se propõe inclusiva está em contínuo processo de capacitação, assim como seus professores, afinal um aluno completamente diferente está sempre por surgir.

Entretanto, apesar da dificuldade real de se caminhar na direção de um ensino de Matemática de boa qualidade para todos, ou seja, da concretização, em sala de aula de uma Educação Matemática Inclusiva, acredito que todo avanço que for conquistado, particularmente pensando nos alunos com deficiência, implicará, em uma escola mais flexível para todos.

Se entendermos que a qualidade do ensino de Matemática em particular e da educação em geral está relacionada à capacidade de enfrentar com conhecimento as diferentes situações sociais; se pretendemos a formação integral e o desenvolvimento pleno do educando, o melhor caminho é aquele que proporciona ao aluno “[...] um contato maior com situações heterogêneas, contraditórias e mesmo conflituais, em que é necessário desenvolver aptidões de negociação, estabelecer plataformas adequadas e usar aptidões sociais” (RODRIGUES, 2006, p.316).

Em uma sociedade conturbada como a atual, repleta de situações controversas, de pluralidade de pontos de vista, que vão desde a escolha por times de futebol até a questão de orientação sexual, a escola inclusiva é a que mais se aproxima dos ambientes sociais que o aluno irá encontrar futuramente em sua vida pessoal e profissional. Promover uma educação com a Matemática em um contexto de convívio com a diferença, terá, no futuro, significado para todos, professores, alunos, familiares, sociedade.

Trago, para finalizar, uma indagação/dilema de Skliar (2002, p.23): “Ai! Porque temos de nos reformar tanto?” E respondo: porque somos professores!

## **Referências**

BEYER, H. O.. O processo avaliativo da inteligência e da cognição na Educação Especial: uma abordagem alternativa. In: SKLIAR, C. (Org.) **Educação & Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008

BRASIL. Decreto nº 6949. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 ago. 2009.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática**: da teoria à prática. Campinas: Papyrus, 1996.

GÓES, M.C.R.. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M.C,R; LAPLANE, A.L. F.. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

MANTOAN, M.T.E..O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

MOURA, A.R.L.; LIMA, L.C.; MOURA, O.; MOISÉS,R.P.. **Educar com a Matemática**: Fundamentos. São Paulo: Cortez, 2016.

NOGUEIRA, C.M.I.; CARNEIRO, M.I.N.; SOARES, B.I.N.. **Libras**. Maringá: UniCesumar, 2017 – Graduação em Educação Física – EaD.

PERRENOUD, P. Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas 2000.

RODRIGUES, D.. Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUEZ, R.C.M.C.. Políticas Públicas e práticas de inclusão. In: CAMARGO,I.. (Org) **Gestão e Políticas da Educação**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2006.

SKLIAR, C. Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. In: SKLIAR, C. (Org.) **Educação & Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SKLIAR, C.. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.



SKLIAR, C.. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.