

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: ASPECTOS
HISTÓRICOS, LEGAIS E METODOLÓGICOS

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Renato Janine Ribeiro

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO
DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES:
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO**

REITOR: Aldo Nelson Bona
VICE-REITOR: Osmar Ambrósio de Souza
DIRETOR DO CAMPUS SANTA CRUZ: Ademir Juracy Fanfa Ribas
VICE-DIRETOR DO CAMPUS SANTA CRUZ: Darlan Faccin Weide
PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESP: Marcos Ventura Faria
COORDENADORA NEAD/UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA NEAD/UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello

SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DIRETOR: Carlos Eduardo Schipanski
VICE-DIRETOR: Adnilson José da Silva

CHEFIA DEPARTAMENTO DE LETRAS

CHEFE: Daniela Silva da Silva
VICE-CHEFE: Ari José de Souza

**COORDENAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LIBRAS - LINGUAGEM
BRASILEIRA DE SINAIS MODALIDADE A DISTÂNCIA**

COORDENADORA DO CURSO: Elenir Guerra
COORDENADORA DE TUTORIA: Roseli Capelário

COMITÊ EDITORIAL DO NEAD/UAB

Aldo Bona, Edelcio Stroparo, Edgar Gandra, Jamile Santinello, Klevi Mary Reali,
Margareth de Fátima Maciel, Maria Aparecida Crissi Knüppel,
Rafael Sebrian, Ruth Rieth Leonhardt.

CECÍLIA RAFAELLY DE OLIVEIRA RUTKOSKI

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E METODOLÓGICOS

REVISÃO ORTOGRÁFICA
Daniela Leonhardt
Maria Cleci Venturini
Soely Bettes

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO
Andressa Rickli
Espencer Ávila Gandra
Luiz Fernando Santos

CAPA
Espencer Ávila Gandra

GRÁFICA UNICENTRO
180 exemplares

Nota: O conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade da autora.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	07
DA SEGREGAÇÃO A INCLUSÃO: TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	11
POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA VIABILIZAR A INCLUSÃO	17
OS SERVIÇOS E APOIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	25
DIVERSIDADE CULTURAL/LINGUÍSTICA NO CONTEXTO ESCOLAR	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	49

APRESENTAÇÃO

O movimento pela inclusão das pessoas com deficiência vem se fortalecendo no Brasil no intuito de tornar os espaços sociais acessíveis e com igualdade de oportunidades para todos.

Além da eliminação da discriminação, saldando uma dívida histórica com as pessoas com deficiência (WERNECK, 1999) o movimento pela inclusão defende que todos têm a ganhar em uma sociedade que respeita e valoriza as diferenças (STAINBACK; STAINBACK, 1999), e acolhe os grupos que se encontram sob maior risco de exclusão, dentre eles: negros, índios, pobres, mulheres, homossexuais, pessoas com deficiência, dentre outros grupos que estão historicamente em desvantagem social.

Entretanto, em relação à inclusão escolar, a literatura especializada aponta que muitos professores relatam não estarem preparados para trabalhar nesta perspectiva (MARTINS, 2006; MENDES, 2008; JESUS, 2008; SARAIVA, 2008; BARRETO, 2011). Neste sentido, Martins (2011) argumenta que as práticas de formação de professores estão permeadas pela concepção patológica de deficiência, proporcionando a perpetuação da exclusão social através da disseminação de preconceitos.

Em relação à responsabilidade da escola neste processo, Carvalho (2004) afirma que é preciso mais do que dispor de vagas para alunos com necessidades especiais, mas respeitar o princípio de educação de qualidade para todos. De acordo está Pelosi que enfatiza a escola como espaço de

socialização, mas com o papel principal de ensinar: “a escola tem que ensinar a todos e não apenas acolhê-los. (2006, p. 131)”

Por sua vez, Mazzotta (2008) demonstra sua insatisfação com o processo de inclusão nas escolas pelo viés político, alertando que as políticas afirmativas para a inclusão escolar podem ser utilizadas como instrumento demagógico por autoridades escolares, sem que haja uma profunda avaliação, capaz de efetivar a inclusão escolar.

A universalização e o acesso ao ensino têm sido metas alcançadas ao longo dos anos no Brasil, porém não se tem garantido a adaptação à cultura escolar e a permanência através de um ensino de qualidade para todos, sendo esta dinâmica justificada pelas administrações públicas, equipes pedagógicas e professores por inúmeras razões, sem que se possa vislumbrar uma perspectiva de transformações inclusivas que beneficiem todos os alunos, como sugere o movimento pela inclusão, segundo Stainback; Stainback (1999), Carvalho (2004), Mantoan (2003), por uma escola onde os alunos possam aprender mais e melhor em colaboração.

Configura-se assim a problemática da inclusão escolar, tema que será abordado ao longo deste livro, dedicado a apresentar um panorama da Educação Especial no Brasil, em sua trajetória histórica, nas políticas públicas, bem como nos modelos de atendimento.

Para tanto, está organizado em quatro capítulos: no primeiro capítulo encontra-se uma síntese do percurso histórico da Educação Especial, apresentando as principais tendências que nortearam a educação das pessoas com deficiência: integração e inclusão.

O segundo capítulo trata de cinco dos principais dispositivos legais e documentos oficiais que amparam a inclusão educacional. O primeiro documento analisado foi a Constituição Federal de 1988, Carta Magna do país que dispõe sobre o direito à educação e ao atendimento especializado para pessoas com necessidades educacionais especiais. Em seguida está a LDB n. 9.394/96, trazendo um avanço conceitual para a Educação Especial. Depois está o PNE 2014-2024, que em sua meta quatro prevê a universalização do ensino para o alunado da Educação Especial. Na seqüência foi analisado o Documento Subsidiário à Política de Inclusão, do MEC, que orienta o processo de inclusão escolar através da formação de Redes de Apoio. E por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais, que defendem o respeito à diversidade e a equiparação de oportunidades por meio de atendimento especializado.

O terceiro capítulo especifica as modalidades de atendimento na Educação Especial: Classes Especiais e Classes Comuns, e os serviços de atendimento na Educação Especial: Salas de Recursos Multifuncionais,

Tecnologias Assistivas e Adaptações Curriculares, conforme as áreas de deficiências.

O último capítulo trata da diversidade lingüística e cultural no contexto escolar, apontando as dificuldades vivenciadas pelos alunos surdos para sua inserção escolar, bem como a importância da Língua de Sinais para seu desenvolvimento cognitivo e social.

A complexidade dos conteúdos explanados neste material não permite aprofundamento nas temáticas, no entanto, espera-se promover reflexões a respeito das práticas educacionais, para que se tornem orientadas aos princípios da inclusão escolar.



DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO: TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O IMAGINÁRIO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

Desde a década de 1990 o movimento pela inclusão vem se fortalecendo no Brasil, disseminado com o ideal de que as pessoas com deficiência são capazes de mudar paradigmas sociais e educacionais, e transformar a sociedade em igualitária.

Este processo se iniciou por influência internacional, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em 1990 em Jomtien na Tailândia. Desta conferência participaram 155 países, dentre eles o Brasil, que assumiram o compromisso de universalizar o ensino e erradicar o analfabetismo até o ano 2000. No entanto o prazo para o alcance desta meta foi prorrogado para 2015, durante o Fórum Mundial de Dakar.

Realizaram-se ainda outros eventos dos quais resultaram documentos norteadores da proposta de inclusão, como a Declaração de Salamanca – em 1994, que reuniu 92 países e 32 organizações internacionais, cuja proposta o Brasil aderiu, mesmo sem fazer-se presente durante o encontro. – e a Convenção

Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Por outro lado, para que os ideais do movimento de inclusão se realizem, não basta cumprir as disposições legais, é preciso ainda construir uma cultura na qual as pessoas sejam sensíveis às necessidades umas das outras. Para tanto, se prescinde de uma mudança conceitual em relação à deficiência, que modifique o trato para com essa parcela da sociedade.

Glat (1998) explica que os relacionamentos são construídos com base em padrões de normalidade e habilidades valorizadas em cada grupo social. Em uma sociedade que valoriza a beleza, o vigor físico e as habilidades cognitivas, que posição resta a assumir para as pessoas com deficiência? A despeito de suas habilidades sociais e emocionais, essas pessoas são vistas como incapazes e imperfeitas.

Nesta direção, pode-se também compreender a situação de deficiência como um estigma, ou seja, “[...] sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mal sobre o status moral de quem os apresentava.” (GOFFMAN, 1988, p. 11), Assim, um traço físico, étnico ou de personalidade pode determinar a forma como as pessoas são tratadas pelas demais, além disso, se este traço chama a atenção provocando sentimento de repulsa, todas as outras características do indivíduo são anuladas, e suas oportunidades sociais restritas. Goffman (1988) explica ainda que uma pessoa com um estigma não é considerada completamente humana.

Além disso, as práticas de exclusão podem também ser resultado de sentimentos de superioridade e pena que a condição de deficiência pode suscitar, mas também a sensação de alívio, por ser a deficiência inerente ao outro. Entretanto, essa sensação pode levar ao sentimento de culpa.

Outrossim, a condição de deficiência pode suscitar admiração, pois apesar de suas limitações as pessoas com deficiências também têm suas capacidades.

Em suma, a condição de deficiência causa perturbação no imaginário social, e a fuga deste incomodo pode ser a indiferença diante das dificuldades vivenciadas pelas pessoas com deficiência (GLAT, 1998).

Denota-se uma falta de experiência no convívio social com o diferente, por não conseguir conceber as pessoas com deficiência para além deste atributo, ignorando sua integralidade, a sociedade tende a excluí-las, por outro lado, por falta deste convívio, as pessoas com deficiência também podem ter dificuldades para interagir com autonomia em diferentes espaços sociais.

Essa situação é resultado do processo histórico que gerou o imaginário social da deficiência, pois na Antiguidade as crianças com deficiência eram sacrificadas. Durante a Idade Média, eram abandonadas ou reclusas, pois com

a difusão do Cristianismo, as pessoas com deficiência eram concebidas ora como dádivas, anjos; ora como castigos pelos pecados cometidos pelos seus ancestrais. (MENDES, 2001)

Essa concepção sofreu uma mudança significativa por volta do século XVIII. Com o desenvolvimento da ciência, iniciou-se um questionamento dos dogmas religiosos. Surgiu então a concepção organicista da deficiência, levando em consideração que em muitos casos lesões ou disfunções do organismo podem levar à essa condição (MENDES, 2001).

Nesse período a deficiência começou a ser analisada do ponto de vista médico, portanto, concebida como uma patologia que precisa ser tratada e curada (SASSAKI, 1999). Surgiram então as instituições segregadoras, com o objetivo de oferecer tratamento médico e aliviar a sobrecarga das famílias. Inicialmente as pessoas com deficiência foram abrigadas juntamente com loucos, prostitutas e delinqüentes. Ainda nesse período houve uma tentativa de estudar e diferenciar as deficiências, mas apenas alguns pioneiros da área médica acreditaram na possibilidade de educar tais pessoas, considerando que no modelo médico de deficiência estava implícita a idéia de que incapacidade em participar da sociedade frequentando os mesmos espaços sociais e praticando as mesmas atividades que as demais pessoas (MENDES, 2001).

A Revolução Industrial também provocou mudanças no imaginário social da deficiência, pois trouxe as classes populares para os bancos escolares. Percebeu-se então, que haviam indivíduos menos capazes academicamente, cujas diferenças passavam despercebidas em outros contextos sociais (MENDES, 2001).

A partir do século XX foi dada ênfase à Educação dessas pessoas, com vistas ao atendimento de suas necessidades, entretanto de forma segregada, partindo-se ainda do modelo médico da deficiência, acentuando-se no imaginário social a condição de invalidez inerente às pessoas com deficiência.

Entretanto, no período Pós Segunda Guerra Mundial essa fase do organicismo radical foi interrompida, pois nesse período surgiu a filosofia humanista que estimulou a valorização de um ser humano universal. (MENDES, 2001)

Além disso, era preciso acolher os heróis de guerra que retornavam mutilados, essa situação provocou mudanças na percepção da sociedade em relação às pessoas com deficiência. A deficiência passou então a ser concebida como uma condição determinada por etiologias não apenas orgânicas, mas também ambientais, e a Educação passou a ser considerada um fator importante para as pessoas nessa condição. (MENDES, 2001)

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS TENDÊNCIAS

O modelo médico dominava as práticas educacionais para as pessoas com deficiência até meados do século XX. Sendo a condição de deficiência concebida como uma patologia compreendia-se que era necessário um tratamento, ou seja, uma intervenção reabilitadora. Dessa forma, nos anos 1960 as práticas educacionais para as pessoas com deficiência eram de caráter integrador, ou seja, tentava-se erradicar a exclusão social com a qual era vitimada esta parcela da sociedade, entretanto, as práticas de integração concebiam a deficiência como uma condição individual e não social. (SASSAKI, 1999) Isto significa que cabe ao indivíduo tentar adaptar-se aos espaços sociais.

Na década de 1970 houve a tentativa de integrar as pessoas com deficiência à sociedade através do princípio da normalização. Esta abordagem compreendia que toda pessoa com deficiência tem o direito de experienciar um padrão de vida normal ao seu contexto cultural. Tentou-se então normalizar estilos de vida em ambientes semelhantes àqueles vivenciados pelas demais pessoas.

Outra abordagem integracionista foi o *Mainstreaming* (termo utilizado sem tradução), adotada nos Estados Unidos, cujo auge ocorreu na década de 1980 e tinha por objetivo oportunizar acesso educacional e convivência social, restringindo o quanto menos possível o acesso das pessoas com deficiência à sociedade, mas era condicional, não acontecia de forma constante durante a rotina.

A integração de alunos com deficiências na escola tinha um caráter de prontidão, pois apenas os alunos considerados capazes de acompanhar as atividades escolares de rotina poderiam participar deste ambiente, sem preocupação das escolas em atender os alunos em sua individualidade. Assim, os alunos que não se adaptavam às classes regulares por qualquer motivo, eram exilados para as classes especiais. Dito de outra forma, responsabilizava-se o próprio aluno pelo seu fracasso escolar. (GLAT; BLANCO, 2007)

Apesar de não ter propiciado uma inserção social plena às pessoas com deficiência, atribui-se importância ao movimento de integração por ser a primeira etapa para o processo de inclusão. A partir da integração começou-se a perceber que as barreiras que causam e mantêm a exclusão causando desvantagens às pessoas com deficiência são de ordem social.

Assim teve origem o modelo social da deficiência, que atribui as dificuldades de inserção social da pessoa com deficiência às condições que a sociedade oferece. Neste sentido, para que as pessoas com deficiência possam participar plenamente da sociedade é necessário que a sociedade seja capaz de

eliminar as barreiras que causam exclusão. Esta é uma questão de percepção às necessidades do outro, de respeito à todas as pessoas. O movimento pela inclusão propõe esta mudança de paradigmas: a adaptação da sociedade às pessoas com deficiência.

Neste sentido, em relação à inclusão escolar, Glat; Blanco (2007) afirmam não se tratar simplesmente de uma nova proposta educacional, mas da construção de uma nova cultura escolar, na qual se objetiva elaborar “respostas educativas que atinjam a todos os alunos.(GLAT; BLANCO, 2007, p. 17)”

Essa concepção, que remove o foco da dificuldade do aluno em adaptar-se às práticas escolares e o realoca nas dificuldades da escola em adaptar-se para atender à diversidade de seu alunado justifica a mudança no termo utilizado para referir-se à essa clientela educacional, anteriormente denominados alunos portadores de deficiência – termo que sugere a possibilidade de deixar de portá-la, são reconhecidos como alunos com deficiência – termo aceito pelas pessoas com deficiência, pois reconhece que existem as deficiências, e que estas são características da pessoa, mas que além de terem inerentes suas limitações, também tem suas potencialidades.

O termo deficiência expressa as limitações orgânicas dos indivíduos, que, por sua vez, podem resultar em necessidades educacionais especiais.

Enquanto que necessidades educacionais são as demandas consideradas como importantes à aprendizagem, necessidades educacionais especiais são exclusivas dos alunos que, para aprender o que é considerado como importante da mesma forma que seus pares, necessitam de diferentes formas de apoio pedagógico tais como recursos, metodologias, adaptações curriculares e flexibilização no tempo. Sendo que algumas necessidades educacionais especiais podem ser temporárias, e outras acompanham o aluno durante toda a sua vida acadêmica. (GLAT; BLANCO, 2007)

Entretanto, pode-se dizer que necessidades educacionais especiais envolvem também as estratégias para a adaptação e bom aproveitamento acadêmico dos alunos que apresentarem dificuldades de ordem cognitiva e também social, considerando a parcela de alunos com altas habilidades/superdotação.

Por fim, basta explicar que, os termos *pessoas com deficiência*, e *pessoa com necessidades especiais* são importantes avanços no campo conceitual, pois demonstram que as barreiras que impedem a plena participação destas pessoas nos espaços sociais não são inerentes aos indivíduos, mas, uma falta de adaptação dos espaços sociais às condições individuais.



POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA VIABILIZAR A INCLUSÃO

OS DISPOSITIVOS LEGAIS QUE AMPARAM A INCLUSÃO ESCOLAR

Nas duas últimas décadas as pessoas com deficiência e seus familiares vem buscando intensamente por seus direitos, imprescindíveis à sua qualidade de vida. Muitos já estão legitimados, contudo no cenário educacional as práticas ainda estão aquém do respeito à diversidade, embora a Educação Especial venha sendo contemplada pela política nacional desde 1957, quando foram criadas campanhas específicas para as pessoas com deficiência auditiva, mental e visual (MAZZOTA, 2001).

Atualmente há uma vasta legislação versando sobre o atendimento às necessidades especiais, ademais, o MEC – Ministério da Educação e Cultura – dispõe de documentos para nortear as práticas educacionais da Educação Especial. Neste capítulo serão apresentados apenas os principais documentos que visam assegurar o atendimento educacional das pessoas com deficiência: A Constituição Federal Brasileira de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, Lei n. 9394/96; o Plano Nacional de Educação PNE 2011-2021; o Documento Subsidiário à Política de Inclusão de 2005; e por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013, respectivamente, a seguir.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988

Percorrendo a Constituição Brasileira de 1988, em seu Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, pode-se destacar em relação ao direito à educação o artigo 205. Este determina que “a Educação é direito de todos [...]”, enquanto que no artigo 207 se prevê “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Na tentativa de atender à uma clientela que historicamente enfrenta várias barreiras para obter atendimento às suas necessidades, a Carta Magna do país assegura, em seu artigo 227 o direito à educação, enquanto dever da família, da sociedade e do Estado. Além disso, no inciso II do mesmo artigo determina:

[...] II- criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação de acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

Pode-se observar que a Constituição de 1988 respalda o atendimento especializado, determina aceitação da sociedade em relação às pessoas com deficiência e, por conseguinte, a adaptação dos espaços físicos.

Especificamente em relação à legislação educacional, desde 1996 há orientação para que o ensino seja inclusivo. Conforme demonstrado a seguir.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDB N. 9.304/1996

Esta Lei que dispõe os objetivos e diretrizes da educação nacional contém um capítulo dedicado à Educação Especial compreendida como modalidade de ensino. Isto significa um conjunto de serviços e recursos pedagógicos materiais e humanos para atender às necessidades educacionais especiais. Por isso, pode ser oferecida no ensino regular, ou seja, a LDB 9.394/96 se posiciona na perspectiva da Educação Inclusiva: “Art. 58. Entende-

se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.”

No entanto, o referido artigo, 58 da LDB 9394/96 causa polêmica pelo uso da palavra preferencialmente, pois o texto da Lei não especifica o papel da educação especial nesta nova perspectiva, resultando em interpretação ambígua, considerando que a Educação Especial pode ser oferecida tanto no Ensino Regular quanto de forma segregada em instituições especializadas.

O artigo 58 traz ainda especificações a respeito da inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, deve ser constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

A respeito dos parágrafos 1º e 2º, é preciso esclarecer que existem intensos debates referentes ao processo de inclusão educacional. Os adeptos do movimento de inclusão defendem que se as escolas estiverem abertas à diversidade do seu alunado, ao atender com qualidade a todos os alunos, estarão contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e cidadã. Entretanto, tornar as escolas em inclusivas prescinde uma reestruturação das concepções de ser humano, sociedade, deficiência e educação, que impliquem na mudança das práticas pedagógicas, na adaptação dos espaços físicos, e em maior participação da família na vida acadêmica dos seus filhos.

Partindo dessas explicações, há profissionais que alegam o despreparo da escola para o atendimento de alunos com necessidades especiais na perspectiva da inclusão. Por outro lado, se não acontecer a inserção destes alunos no ensino regular, não haverá a busca da escola pela adaptação para receber e educar a todos.

Em relação às especificidades da implantação da inclusão educacional, a Lei determina:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

O artigo 60 compromete o sistema educacional com a ampliação da inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino:

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino[...]

A Lei 9.394/96 versa, conforme anteriormente citado, sobre várias ações educativas e adaptações visando às práticas de inclusão. No entanto, deixa brechas para práticas de segregação, na indefinição de quais casos devem ser atendidos em instituições especializadas, ou, parafraseando o texto legal, não está claro quando “não é possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (ARTIGO 58 PARÁGRAFO 2º). Além disso a Lei não esclarece qual a função das instituições especializadas para alunos com necessidades educacionais especiais.

A despeito disso, percebe-se um grande avanço conceitual quanto à busca da inserção sociocultural das pessoas com deficiência, se analisadas as Leis anteriores: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 – Lei n. 4.024, em seu artigo 88 previa: “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Este artigo traz consigo o princípio da integração, vigente na época, ao propor a participação das pessoas com deficiência na sociedade, se possível, sem que a sociedade se comprometa a adaptar-se às pessoas com deficiência. Enquanto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 – Lei n. 5.692, prescreveu o atendimento especializado, demonstrando o início de um novo olhar sobre as diferenças.

Não é objetivo da LDB 9.394/96 discorrer detalhadamente sobre todas as disposições necessárias para a efetivação do processo de inclusão educacional. Portanto, para tal, determina a elaboração de um Plano Nacional de Educação, em consonância à Declaração Mundial de Educação para todos, de Jomtien, em 1990:

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE 2014-2024

Sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi elaborado o segundo Plano Nacional de Educação visando corresponder às metas estabelecidas na Conferência de Jomtien, em 1990, com valor de legislação, sendo sancionada em 25 de junho de 2014 a Lei n. 13.005.

O atual Plano Nacional de Educação apresenta dentre suas diretrizes: a erradicação do analfabetismo, a universalização do ensino, a superação das desigualdades sociais, a eliminação da discriminação, o respeito à diversidade e aos direitos humanos. Para tanto define vinte metas, sendo a meta 4 dedicada à Educação Especial:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Para que esta meta seja alcançada, foram elaboradas 19 estratégias, dentre as quais se destacam: a implantação das salas de recursos multifuncionais (estratégia 4.3); o apoio aos professores da educação básica por meio de centros multidisciplinares de pesquisa e assessoria articulados às instituições acadêmicas (estratégia 4.5); a acessibilidade arquitetônica, oferta de transporte, material didático e tecnologia assistiva conforme as necessidades especiais (estratégia 4.6), oferta de educação bilíngüe, sendo a Libras – Língua Brasileira de Sinais a primeira língua, para os alunos surdos, bem como adoção do sistema Braille para os alunos cegos e surdos-cegos (estratégia 4.7); inserção de conteúdos referentes à Educação Especial nos cursos de licenciaturas (estratégia 4.16).

O PNE é elaborado com base em um diagnóstico dos problemas enfrentados no cenário educacional brasileiro, e desde aprovação da Lei n. 10.172 de 2001, referente ao primeiro PNE com valor legislativo, está previsto seu desdobramento em planos estaduais e municipais, para atender às necessidades regionais.

OS DOCUMENTOS QUE NORTEIAM A PROPOSTA DE INCLUSÃO ESCOLAR

DOCUMENTO SUBSIDIÁRIO À POLÍTICA DE INCLUSÃO

Este documento pretende orientar as escolas na efetivação do processo de inclusão educacional, através da valorização da diversidade, atendimento às necessidades educacionais e oferta de ensino de qualidade.

Para tal, reconhece que o professor sozinho não é responsável pela transformação de todo o contexto educacional, este precisa estar integrado a uma equipe interdisciplinar. Neste sentido, propõe que as diferentes áreas de atendimento: saúde e educação, formem uma rede de apoio que partilhe saberes em prol da formação integral da pessoa com necessidades especiais.

Há que se “retirar a discussão da tradicional polarização entre estratégias clínicas ao encargo da saúde versus estratégias pedagógicas ao encargo da educação” (BRASIL, 2005, p. 45). Dessa forma, a Rede de Apoio

[...] poderá ser constituída por professores da Educação Especial, pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes social, [...] conselheiros tutelares, agentes comunitários de saúde e outros, conforme o contexto de cada comunidade. (BRASIL, 2005, p. 46)

Assim, assume que o processo de inclusão demanda a ampliação da perspectiva pedagógica e legal para o contexto social, e convoca os profissionais e as instituições a se comprometerem com esse processo.

Especificamente a função da Rede de Apoio é:

Ampliar a atenção integral à saúde do aluno com necessidades educacionais especiais; assessorar as escolas e as unidades de saúde e reabilitação; formar profissionais da saúde e da educação para apoiar a escola inclusiva; assessorar a comunidade escolar na identificação dos recursos da saúde e da educação existentes na comunidade e orientar quanto à utilização destes recursos; informar sobre a legislação referente à atenção integral ao aluno com necessidades

educacionais especiais e sobre o direito à educação e sensibilizar a comunidade escolar para o convívio com as diferenças (BRASIL, 2005, p. 46)

Portanto, o referido documento considera que as competências da Rede de Apoio são:

A realização do levantamento de necessidades específicas da escola; a elaboração de programas de assessoramento às escolas; a orientação e supervisão dos agentes da Rede de Apoio à Educação Inclusiva; a orientação e acompanhamento das famílias de alunos com necessidades educacionais especiais; a assessoria dos educadores que têm alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2005, p. 46)

Além disso, defende a extinção das classes especiais e transformação da educação especial em atendimento especializado no ensino regular, o que implica na capacitação dos professores, sejam eles especialistas ou não.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Este documento concebe que para a oferta de um ensino de qualidade a escola precisa estar atenta ao contexto social e às especificidades da clientela que atende. Assim, apresenta uma abordagem multicultural de currículo e educação, no sentido de reconhecimento à diferença, como forma de evitar a conservação dos mecanismos de exclusão, objetivando o reconhecimento das diferentes identidades para promover igualdade social.

Nesta direção, as diretrizes concebem a educação como instrumento para amenizar as desigualdades produzidas historicamente, das quais são vítimas grupos sociais tais como crianças, mulheres, jovens, homossexuais, negros, indígenas e pessoas com deficiência. Dessa forma, o currículo multicultural, conforme as diretrizes curriculares, pretende promover a superação das diferentes formas de discriminação e preconceito que levam ao fracasso escolar, além de objetivar a formação de sujeitos compreensivos e solidários (BRASIL, 2013).

No que se refere de forma específica à Educação Especial, as diretrizes recomendam a melhoria das condições de acesso e permanência do alunado da educação especial nas classes comuns do ensino regular, através da utilização de materiais didáticos, espaços, mobiliários, comunicação e transporte que favoreçam a autonomia deste alunado. Além disso, recomenda a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais para a oferta de Atendimento Educacional Especializado em período contraturno.

A legislação e os documentos do MEC supracitados demonstram preocupação em tornar a sociedade em inclusiva, e tem como objetivo orientar as escolas para que trilhem por este caminho, pois os valores e as experiências oportunizadas pela escolas refletem na sociedade em cada geração. Embora a instituição escolar não tenha condições de erradicar as mazelas sociais, pode contribuir para a construção de valores que possibilitem novas relações sociais.

Além destes documentos, o Ministério da Educação e Cultura executa a política de inclusão escolar através dos serviços de atendimento especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, essas as modalidades de atendimento serão explanadas a seguir.



OS SERVIÇOS E APOIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

CLASSES ESPECIAIS *VERSUS* CLASSES COMUNS

Conforme anteriormente exposto, a educação das pessoas com deficiência teve sua origem nos hospitais onde eram institucionalizadas, devido ao interesse de alguns médicos em pesquisar as características fisiológicas relacionadas ao comportamento destas pessoas. Assim se iniciou a forma segregada de educar as pessoas com deficiência que persiste até a atualidade.

Também como já apontado, a década de 1970 foi o auge da disseminação da idéia de integração das pessoas com deficiência, porém, legalmente, a LDB 9.394/96 foi o marco da implementação da educação inclusiva no Brasil, pois estabeleceu a perspectiva da Educação Especial como modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, se constituindo no atendimento especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, a partir da aprovação desta Lei, o ensino deve ser ofertado sempre em classes regulares, e o atendimento especializado deve estar disponível tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio (FÁVERO, PANTOJA, MANTOAN, 2007) e complementa, mas não substitui a escolarização.

Neste sentido, como as Classes Especiais não são um sistema de ensino paralelo, com níveis próprios, não se pode expedir certificação equivalente aos níveis de ensino, seja Fundamental, Médio ou Superior.

Considerando o caráter segregador das Classes Especiais, e também que os alunos enquanto atendidos por essa modalidade não têm direito à certificação, por que este tipo de atendimento ainda não foi totalmente substituído pela modalidade de atendimento especializado oferecido em período contraturno?

A esse respeito, há que se considerar que alguns alunos teriam muita dificuldade em se inserir na escola comum, tal como está organizada. Para compreender esta situação, um caso fictício ilustrativo: imagine como se poderia atender um aluno com paralisia cerebral, que utiliza fraldas, alimenta-se apenas de líquidos, controla alguns movimentos como o piscar dos olhos, que é também sua única forma de comunicação, e que apresenta uma deficiência intelectual grave. Quanto ao ambiente escolar, apenas uma professora, com muitos alunos para atender, e que também apresentam-se diversos entre si. Neste caso, seria possível atender a todos os alunos com qualidade e eficiência? O aluno com deficiência em questão se beneficiaria educacionalmente e socialmente neste contexto?

Por outro lado, sabe-se de muitos casos de alunos atendidos em Classes Especiais que poderiam ser incluídos em Classes Regulares, mas são destinados aos professores especialistas, com o argumento de serem mais bem atendidos em suas necessidades especiais. Lembrando que a legislação, embora pretenda incentivar a inserção de alunos com deficiência em Classes Regulares, deixa margem para que se possa optar pela modalidade Classe Especial (LDB 9.394/96, art. 58). No entanto, Mantoan (2004) alerta que esse encaminhamento se dá em decorrência dos problemas relacionados à educação brasileira, pois neste caso o professor das Classes Regulares alivia sua sobrecarga, ao invés de suprir suas necessidades de formação e de melhores condições de trabalho.

Há também a resistência de algumas famílias, alegando que seus filhos não têm condições de serem inseridos em Classe Regular, e que a Classe Especial é uma forma de protegê-los do preconceito.

Pode-se afirmar que a opção das famílias em matricular seus filhos em Classes Especiais, bem como das escolas em persistir nesta modalidade de atendimento provêm das práticas historicamente arraigadas na tendência de integração, pois as Classes Especiais durante décadas vem adotando práticas escolares adaptativas, limitando-se a treinar os alunos na tentativa de que adquiram as habilidades exigidas para a inserção na escola tradicional, de caráter meritocrático e homogeneizador . (GOMES, et. al. 2007).

Entretanto, gradativamente, as Classes Especiais tem sido extintas no Ensino Regular, e o número de matrículas de alunos com deficiências nas Classes Comuns tem aumentado. Conforme o Censo da Educação Básica 2013, divulgado em fevereiro de 2014, no Brasil, em 2007 haviam 306.136 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em Classes Especiais, e 348.470 matriculados em Classes Comuns. Em 2013, o número de alunos com necessidades especiais matriculados em Classes Especiais diminuiu para 194.421, enquanto que o número de matrículas em Classes Comuns aumentou para 648.921. Estes dados se referem aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

A nova concepção de Educação Especial – modalidade de atendimento às necessidades especiais oferecida preferencialmente no Ensino Regular – implica nas condições necessárias para a inclusão escolar, ou seja, a Educação Especial passa a ser realizada por meio do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Este atendimento, que não pode substituir, mas complementar a escolarização, não se refere aos conteúdos curriculares, mas aos recursos necessários para que o aluno com necessidades especiais possam transpor às suas limitações, tendo condições de acesso e igualdade no ambiente escolar.

Para atender às necessidades especiais do alunado da Educação Especial que frequenta as Classes Comuns o MEC oferece atendimento especializado por meio do Programa Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Este atendimento acontece em período contraturno nas escolas regulares, é prestado por professores especializados e pode acontecer em grupos com alunos da mesma faixa etária, mas em fases diferentes de aprendizagem.

O objetivo do atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais não é prestar reforço escolar, mas promover a otimização do processo de aprendizagem por meio de oportunidades para que os alunos possam se expressar, criar, pesquisar, criar hipóteses, enfim, buscar o conhecimento (GOMES, et. al. 2007). Além disso, o Programa pretende:

- Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- Assegurar o pleno acesso dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos;

- Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar. (DUTRA, SANTOS, GUEDES, 2010)

O professor de SRM deve juntamente com os professores das Classes Comuns formar uma rede de apoio, trocando informações a respeito dos alunos com necessidades especiais e planejando em conjunto o AEE.

Além disso, nas SRM os alunos têm acesso às Tecnologias Assistivas – TA, ou seja, aos recursos e serviços que visam promover a autonomia do aluno com deficiência.

As Tecnologias Assistivas podem ser classificadas nas seguintes modalidades:

- Auxílios para a vida diária.
- Comunicação Aumentativa ou Alternativa.
- Recursos de acessibilidade ao computador.
- Adequação postural conforme a atividade a ser realizada.
- Auxílios de mobilidade.
- Arquitetura adaptada.
- Recursos para pessoas com deficiência visual, seja cegueira ou baixa visão.
- Recursos para pessoas surdas ou com deficiência auditiva.
- Veículos adaptados. (Bersch, 2007)

Assim, por área de deficiência, serão apresentadas as TA, oferecidas no Atendimento Educacional Especializado para que a escola ofereça as condições necessárias para a inclusão do alunado da Educação Especial, conforme cada necessidade especial.

AEE PARA ALUNOS SURDOS

A deficiência auditiva é a falta ou diminuição da capacidade de ouvir e perceber os sons. Pode se manifestar em diferentes níveis, conforme a sensibilidade auditiva:

“Audição normal - de 0 15 dB

Surdez leve – de 16 a 40 dB. Nesse caso a pessoa pode apresentar dificuldade para ouvir o som do tic-tac do relógio, ou mesmo uma conversação silenciosa (cochicho).

Surdez moderada – de 41 a 55 dB. Com esse grau de perda auditiva a pessoa pode apresentar alguma dificuldade para ouvir uma voz fraca ou o canto de um pássaro.

Surdez acentuada – de 56 a 70 dB. Com esse grau de perda auditiva a pessoa poderá ter alguma dificuldade para ouvir uma conversação normal.

Surdez severa – de 71 a 90 dB. Nesse caso a pessoa poderá ter dificuldades para ouvir o telefone tocando ou ruídos das máquinas de escrever num escritório.

Surdez profunda – acima de 91 dB. Nesse caso a pessoa poderá ter dificuldade para ouvir o ruído de caminhão, de discoteca, de uma máquina de serrar madeira ou, ainda, o ruído de um avião decolando.

A surdez pode ser, ainda, classificada como unilateral, quando se apresenta em apenas um ouvido e bilateral, quando acomete ambos ouvidos.” (SEESP/MEC, 2006, p. 16)

Entretanto, a capacidade de comunicação das pessoas com surdez depende, além do grau de comprometimento, do período de aquisição – que pode ocorrer pré lingual, ou pós lingual e das intervenções pedagógicas e fonoaudiológicas bem como dos dispositivos para ampliar ou possibilitar a audição, caso o indivíduo opte por utilizá-los.

Em relação à educação dos alunos surdos há três tendências, que não raro coexistem: oralismo, comunicação total e bilingüismo. Sendo que o oralismo, baseado na repetição da articulação da língua oral, pode causar prejuízos ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, que geralmente não têm acesso ao significado da língua oral. Por sua vez a comunicação total compreende o uso de toda forma de comunicação: gestos, palavras, imagens, mas também não alcança resultados satisfatórios para o desenvolvimento dos alunos surdos, que continuam em condição de desvantagem cognitiva e social em relação aos demais alunos.

Enfim, o bilingüismo procura respeitar a diferença lingüística do aluno surdo, bem como sua identidade, ao compreender que a língua de sinais é a língua materna do surdo, enquanto que o Português pode ser sua segunda língua, aceitando assim com naturalidade as dificuldades léxicas, semânticas e sintáticas dos surdos em relação ao Português. A tendência bilíngüe reconhece que através da língua de sinais, no caso do Brasil a Libras, o aluno surdo pode ter acesso à comunicação plena e desenvolvimento lingüístico, cognitivo e social de forma igualitária aos alunos ouvintes.

O MEC (DAMÁZIO, 2007), propõe o AEE para alunos surdos da seguinte forma:

- AEE em Libras na escola comum: acesso aos conteúdos curriculares explicados em Libras preferencialmente por um professor surdo.

- AEE para o ensino de Libras: aquisição de vocabulário acadêmico em Libras, realizado por um instrutor de Libras.
- AEE para o ensino da Língua Portuguesa: ensino de português através de uma metodologia adequada às especificidades e às necessidades do aluno surdo, deve ser realizado por professor de Português.

Estes três tipos de atendimento podem ser planejados em parceria entre os professores, a fim de proporcionar uma aprendizagem eficiente ao aluno surdo. A metodologia deve ser bastante visual, podem ser utilizados cartazes, maquetes, textos escritos, mapas, imagens, dentre outros. Os alunos podem construir álbuns, diários, registros escritos e desenhos para auxiliar na aquisição de vocabulário tanto em Libras quanto em Português.

Os alunos surdos têm ainda direito a presença de intérprete/tradutor de Libras/Português, para garantir a sua comunicação com todas as pessoas da comunidade escolar e o acesso a todas as informações veiculadas na escola.

Além disso, algumas Tecnologias Assistivas podem auxiliar na autonomia do aluno surdo, a exemplo de sinais visuais substituindo os sinais sonoros como a campainha que controla o tempo na escola, legendas e janelas de tradução no uso de recursos audiovisuais, uso de dicionário digital em Libras/Português, dentre outras.

AEE PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Segundo o documento do MEC: Saberes e práticas da inclusão, a deficiência visual é classificada em cegueira e baixa visão, e definida da seguinte maneira:

“Cegueira

É a perda total da visão, até a ausência de projeção de luz. Do ponto de vista educacional, deve-se evitar o conceito de cegueira legal (acuidade visual igual ou menor que 20/200 ou campo visual inferior a 20° no menor olho), utilizada apenas para fins sociais, pois não revelam o potencial visual útil para a execução de tarefas.” (SEESP/MEC, 2006, p. 17)

“Baixa Visão

É a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo. A perda da função visual pode se dar em nível severo, moderado ou leve, podendo ser

influenciada também por fatores ambientais inadequados.” (SEESP/MEC, 2006, p. 17)

Por sua vez, o Atendimento Educacional Especializado se diferencia entre os alunos cegos e os alunos com baixa visão ou visão subnormal. Os alunos cegos não são capazes de perceber cores, tamanhos, distâncias, entre outras informações que são acessíveis exclusivamente pelo canal visual. Existem ainda diferenças entre alunos com cegueira congênita e alunos com cegueira adventícia ou adquirida por causas orgânicas ou acidentais. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007). Pois os alunos com cegueira adventícia tiveram a oportunidade de conhecer e construir conceitos que só podem ser construídos visualmente, que auxiliam na compreensão de contextos.

Por outro lado, os alunos com baixa visão possuem acesso a informações visuais parciais, podendo aproveitar melhor os resquícios de visão através da adaptação do ambiente. Um exemplo é a percepção da luz, ambientes muito iluminados ou pouco iluminados podem prejudicar a visualização, depende das características e necessidades de cada aluno. Além disso, o contraste entre os objetos e materiais utilizados na escola facilita a visualização, assim como impressões com tamanho e espessura de acordo com a necessidade visual do aluno.

Segundo Sá, Campos; Silva (2007), mais de 80% dos estímulos do ambiente são captados pelo canal visual. Para compensar a falta parcial ou total da visão, as pessoas com deficiência visual geralmente se atêm aos demais sentidos, e essa deve ser uma estratégia utilizada para a sua aprendizagem.

Para que o aluno com baixa visão tenha melhor aproveitamento dos resquícios visuais em função de seu desempenho acadêmico recomenda-se:

- Sentar o aluno a uma distância de aproximadamente um metro do quadro negro na parte central da sala.
- Evitar a incidência de claridade diretamente nos olhos da criança.
- Estimular o uso constante dos óculos, caso seja esta a indicação médica.
- Colocar a carteira em local onde não haja reflexo de iluminação no quadro negro.
- Posicionar a carteira de maneira que o aluno não escreva na própria sombra.
- Adaptar o trabalho de acordo com a condição visual do aluno.
- Em certos casos, conceder maior tempo para o término das atividades propostas, principalmente quando houver indicação de telescópio.
- Ter clareza de que o aluno enxerga as palavras e ilustrações mostradas.

- Sentar o aluno em lugar sombrio se ele tiver fotofobia (dificuldade de ver bem em ambiente com muita luz).
- Evitar iluminação excessiva em sala de aula.
- Observar a qualidade e nitidez do material utilizado pelo aluno: letras, números, traços, figuras, margens, desenhos com bom contraste figura/fundo.
- Observar o espaçamento adequado entre letras, palavras e linhas.
- Utilizar papel fosco, para não refletir a claridade.
- Explicar, com palavras, as tarefas a serem realizadas (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 20).

Em relação aos alunos cegos ou que estão em processo de perda da visão é importante que o mobiliário e os objetos de uso do aluno estejam sempre dispostos da mesma forma, no mesmo lugar, para que o aluno se movimente com autonomia. Da mesma forma o trajeto deve manter-se em rotina e sem obstáculos desconhecidos tais como lixeiras, extintores de incêndio e cartazes ou faixas fixados de forma pendente. Recomenda-se que os espaços públicos tenham piso tátil, que informa à pessoa com deficiência visual os obstáculos do percurso.

Outro fator importante é o ensino e a utilização do Sistema Braille, que é um código tátil formado pela disposição de 6 pontos em 63 combinações diferentes que representam as letras do alfabeto, os números e outros símbolos gráficos como os sinais de pontuação.

A escrita em Braille pode ser realizada no espaço escolar por meio de reglete e punção, ou com o uso da máquina de escrever Braille.

Pode-se também utilizar o soroban – espécie de ábaco com borracha compressora que mantêm as peças fixas, útil para a realização de cálculos, e também o geoplano, importante para o ensino de diversos conceitos matemáticos.

Quanto aos dispositivos utilizados para auxiliar os alunos com baixa visão, podem ser classificados em ópticos e não-ópticos. Dentre os recursos ópticos destaca-se o uso de telescópio (para visualização do quadro negro) e telelupas, óculos especiais, lupas manuais e lupas de mesa. Dentre os recursos não ópticos pode-se citar o uso de ampliações impressas, acetato amarelo para amenizar a claridade do papel, plano inclinado e circuito fechado de televisão – CCTV, que é o acoplamento a um monitor de TV a fim de ampliar as imagens.

O planejamento das aulas é fundamental para a inclusão do aluno com deficiência visual, pois algumas atividades precisam ser adaptadas com antecedência: vídeos necessitam de descrição para as informações não verbalizadas, um resumo entregue previamente ao aluno também pode auxiliar na compreensão do contexto; o mesmo acontece com gráficos, tabelas,

charges e outras informações visuais: precisam de descrição. Há atividades que precisam ser adaptadas para que sejam táteis, neste caso pode-se fazer uso de maquetes, esculturas e relevos. Os livros didáticos necessitam de adaptação e impressão em Braille, algumas instituições são especializadas neste tipo de serviço, basta solicitá-lo previamente à Secretaria de Educação.

Alguns materiais e jogos podem ser adaptados pelos professores, e utilizados por todos os alunos da turma, como fichas com informações em Braille e em tinta, materiais vazados e em relevo, dentre outros, conforme a necessidade do conteúdo a ser trabalhado.

Atualmente a área da informática disponibiliza recursos interessantes para facilitar a acessibilidade dos alunos com deficiência visual, tais como leitores de texto, a exemplo do DOSVOX, Virtual vision e Jaws, capazes de tornar acessível o uso do computador.

AEE PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL

Os testes que mensuram o índice de quociente de inteligência – QI, já não são mais os únicos instrumentos para o diagnóstico da deficiência mental, que era classificada enquanto leve, média, severa e profunda, conforme os escores obtidos.

Pois segundo a Associação Americana de Deficiência Mental – AAMR, a deficiência mental, agora denominada deficiência intelectual, é caracterizada enquanto um conjunto de

“[...] limitações substanciais no funcionamento atual do indivíduo, caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente com relativa limitação associada a duas ou mais áreas de conduta adaptativa indicadas a seguir: comunicação, cuidados pessoais, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho.” (AAMR, 2002)

Devido à essa forma de definir e perceber a deficiência intelectual, como uma limitação orgânica que interfere na execução de diferentes habilidades, o AEE para alunos com deficiência mental não visa a disponibilização de recursos materiais, diferenciando-se do AEE das demais deficiências. Mas tem por objetivo auxiliar o aluno a superar suas limitações no processo de aprendizagem, por meio de atividades que promovam o desenvolvimento de sua autonomia intelectual, criatividade, comunicação, enfim, critérios necessários ao bom aproveitamento acadêmico.

Metodologicamente, não há como sugerir adaptações ao aluno com deficiência mental, pois este apresenta as mesmas fases de desenvolvimento definidas pela psicologia do desenvolvimento, entretanto, há que se reconhecer o seu ritmo diferenciado de aprendizagem. Além disso, pode-se supor que este necessita de maior exposição à estímulos para que possa se apropriar dos conceitos necessários durante a aprendizagem dos conteúdos.

Inúmeras são as experiências pedagógicas bem sucedidas no ensino de alunos com deficiência mental, que demonstram ser fundamental a expectativa do professor diante destes alunos, acreditando e investindo em seu potencial de aprendizagem.

Esse é um fator de grande influência no desenvolvimento cognitivo dos alunos, conforme afirma Feuerstein (1983), quando explica em sua teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural – MCE, que todos os indivíduos são modificáveis, ou seja, podem ter seu potencial de aprendizagem otimizado. Além disso, Fonseca (2009), na mesma linha de pensamento de Feuerstein, acrescenta que é preciso intervir junto aos alunos conduzindo-os à uma posição de capazes de aprender, aprimorando suas habilidades através da educação cognitiva. Além disso, McLaren (1997) expõe que as expectativas dos professores em relação à aprendizagem e ao comportamento dos alunos influencia sobremaneira seu desenvolvimento acadêmico. Portanto, o recurso fundamental para a inclusão de alunos com deficiência intelectual é o conhecimento do professor e seu investimento pedagógico.

AEE PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

As limitações para a inserção das pessoas com deficiência física no ambiente escolar são de ordem de locomoção, comunicação, conforto e segurança (BERSCH; MACHADO, 2007). Pois a deficiência física não se restringe aos cadeirantes, mas também às pessoas com paralisia cerebral, que muitas vezes têm limitações que afetam tanto a sua locomoção quanto à comunicação, podendo apresentar comprometimento intelectual ou não, e outras pessoas que por motivos de qualquer ordem possuem limitações físicas.

Neste sentido, segundo Bersch; Machado (2007), o AEE para das pessoas com deficiência física pode envolver uso de Comunicação Aumentativa e Alternativa, auxiliando na fala e na escrita; adequação dos materiais para facilitar o manuseio, como adaptadores para tesouras e lápis; adaptações arquitetônicas, adequação dos materiais de informática, como uso de acionadores, teclados colméia e programas específicos; mobiliário adaptado às necessidades especiais, por exemplo quadros em altura

adequada à visualização de cadeirantes, carteiras compatíveis às cadeiras de rodas, dentre outros.

Quanto à Comunicação Alternativa e Aumentativa – CAA, se refere aos recursos para auxiliar a comunicação de pessoas que necessitam de suplementos ou substituição para a verbalização. Sinais convencionados podem ser o canal para comunicação e interação social, a exemplo de piscar os olhos uma vez para sim e duas para não, ou movimentar alguma parte do corpo possível de ser controlada. Existem sistemas de comunicação que se utilizam de símbolos ideográficos e pictóricos, utilizados em cartões, pastas ou pranchas de comunicação, a fim de atender às necessidades de comunicação de cada pessoa, sendo portanto, individualizadas.

Outra gama de recursos para a comunicação são os vocalizadores, nos quais podem ser gravadas informações verbais para facilitar a interação social da pessoa com comprometimento na fala, e os recursos de informática, que podem ser acessíveis através do uso de acionadores, programas de predição de palavras, aparelhos que permitem executar as funções do mouse por movimentos de cabeça ou de boca, e até mesmo o movimento dos olhos.

Durante o AEE, o professor especializado pode auxiliar o aluno a adaptar-se as Tecnologias Assistivas, para que posteriormente o aluno possa utilizá-las com autonomia.

Os alunos com grave comprometimento motor, que necessitam de acompanhamento para suas necessidades fisiológicas como ir ao banheiro e alimentar-se, além de auxílio na locomoção e em uso de equipamentos médicos tem direito à um professor exclusivo para acompanhá-los durante o período de presença na classe comum.

Além disso, os espaços físicos podem ser acessíveis às pessoas com mobilidade reduzida através das adaptações arquitetônicas, com base na Lei n. 10.098/00, oportunizando conforto e independência às pessoas com deficiência. Essas adaptações envolvem a construção de rampas, instalação de elevadores e corrimãos, as portas devem ser largas o suficiente para que possam passar as cadeiras de rodas, entre outras normas que devem ser seguidas por engenheiros e arquitetos na construção e adaptação dos espaços públicos.

A ESCOLA INCLUSIVA: REPENSANDO O CURRÍCULO PARA ENSINAR A TODOS

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é um desafio que, se aceito e enfrentado pelas escolas pode auxiliar na melhora da qualidade de toda a educação Mantoan (2007). No entanto, para que se realize de forma total e não parcial, demanda a adaptação das escolas: em sua estrutura física, em suas práticas pedagógicas, sobretudo, em sua concepção de sociedade e de cidadania. Dito de outra maneira, a transformação das escolas em inclusivas prescinde de uma nova cultura educacional, refletida no currículo, para que novas estratégias de ensino sejam colocadas em prática.

O currículo compreendido como “[...] todo conjunto de ações desenvolvidas pela escola no sentido de oportunidades para a aprendizagem” (ZABALA, 1992, p. 25) desvela sua dimensão cultural e política, e vai além da sistematização de conteúdos, pois sua seleção e estratégias de ensino são capazes de configurar relações entre todos os envolvidos no processo educacional: as relações dos professores com seus alunos, entre os próprios alunos, entre os alunos e os conteúdos e entre os alunos e a sociedade.

Neste sentido, tal como o conceito de currículo, o conceito de adaptações curriculares, necessárias à transformação das escolas em inclusivas, é mais amplo do que a supressão ou inserção de conteúdos, mas implica o desfoque dos conteúdos e do sucesso escolar baseado na meritocracia, para o enfoque no processo de aprendizagem dos alunos, levando em consideração o atendimento às necessidades especiais como forma de equiparação de oportunidades e requisito para a aprendizagem.

Assim, o currículo da escola inclusiva não deve ser diferenciado: um currículo para os alunos com deficiência, e outro para os demais alunos, mas deve ser um currículo comum à todos, que parte das potencialidades dos alunos e capaz de atender às necessidades educacionais de toda a turma, contrariando as práticas tradicionais baseadas na crença de que todos os alunos aprendem ao mesmo tempo e da mesma forma. O currículo da escola inclusiva, para ser adaptado deve ser flexível a fim de remover as barreiras que limitam a o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos (CARVALHO, 2004)

Além disso, a escola precisa ir além da tolerância às diferenças, o currículo escolar deve levar em consideração a dinâmica cultural na qual a escola está inserida, para que os conteúdos ensinados sejam significativos aos alunos.

A exemplo de flexibilidade do currículo, Mantoan (2007) propõe algumas mudanças: a equipe pedagógica além de sua função burocrática deve prestar apoio e orientação aos professores; as atividades propostas aos alunos devem ser possíveis de serem realizadas de maneiras diferentes, conforme o nível de compreensão de cada aluno; que sejam realizadas atividades como debates, pesquisas, registros, dentre outras, para a promoção de interação entre os alunos e aprendizagem colaborativa.

Por sua vez o MEC, no documento PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais, no volume Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, de 1998, sugere os ajustes a serem realizados no currículo a fim de torná-lo acessível a todos os alunos, seguindo a organização:

Adaptações não significativas do currículo:

- Organizativas: a aprendizagem pode ser facilitada por meio da organização dos grupos de alunos em sua interação; da organização didática dos conteúdos e dos espaços e da organização do tempo para a realização das atividades.
- Relativas aos objetivos e conteúdos: os objetivos e conteúdos devem ser selecionados visando melhor desenvolvimento e aproveitamento acadêmico dos alunos, conteúdos podem ser iniciados da forma mais simples para a mais complexa, revisados, e até mesmo suprimidos do currículo, conforme as necessidades dos alunos.
- Avaliativas: implicam na adaptação das técnicas, linguagem e instrumentos de avaliação.
- Na temporalidade: pode-se dispor de um tempo diferenciado para a aprendizagem e para a avaliação.

A maior parte das adaptações são não significativas, dito de outra forma, são ajustes no currículo realizado pelo próprio professor no contexto da sala de aula. Entretanto, algumas necessidades prescindem as adaptações curriculares significativas, a seguir explanadas:

Adaptações Curriculares Significativas

- Objetivos: quando o aluno apresenta sérias dificuldades – temporárias ou permanentes – em alcançar os objetivos propostos a todos os alunos, pode-se eliminar, substituir ou complementar os objetivos, modificando-se o planejamento.
- Conteúdos: geralmente estão associados aos objetivos, portanto, passíveis de serem eliminados, substituídos ou complementados, conforme as necessidades educacionais dos alunos.

- Metodologia e organização didática: introdução de métodos específicos para alguns alunos, ou modificação da sala de aula para atender às necessidades especiais.
- Avaliação: está vinculada aos objetivos e conteúdos definidos, evitando que se exija dos alunos habilidades e conhecimentos que não foram adquiridos.
- Temporalidade: esta adaptação é importante para que se respeite o ritmo de aprendizagem de cada aluno, e pode significar o parcelamento e sequenciação dos conteúdos, resultando e prolongamento do tempo de escolarização.

Observa-se que os itens se repetem nas adaptações não significativas e significativas, diferenciando-se em sua pretensão: as adaptações não significativas são de caráter preventivo das dificuldades, e as adaptações significativas são destinadas a alunos em sério risco de fracasso escolar.

Níveis de adaptações curriculares

As adaptações podem também acontecer em diferentes níveis, ou âmbitos:

- Adaptações no nível do projeto pedagógico: referem-se ao currículo escolar, em condições estruturantes para o atendimento das necessidades especiais, como a oferta de serviços e apoios especializados.
- Adaptações relativas ao currículo da classe: são realizadas pelo professor e referem-se à programação das atividades a serem realizadas em sala de aula.
- Adaptações individualizadas do currículo: Tendo como referência o currículo regular, o professor pode propor adaptações individualizadas ao aluno, visando seu melhor desenvolvimento acadêmico. Deve-se levar em consideração a capacidade de aprendizagem do aluno e a necessidade desse tipo de adaptação curricular.
- Adaptações de acesso ao currículo: referem-se à adequação dos materiais, espaços físicos e recursos de comunicação para que os alunos tenham acesso às informações veiculadas no ambiente escolar.

Os parâmetros curriculares nacionais sugerem adaptações de acesso ao currículo por áreas. No entanto, como as áreas de deficiência já foram abordadas durante as explanações sobre atendimento especializado, neste momento serão apresentadas apenas as sugestões para o acesso ao currículo para alunos com altas habilidades/superdotação:

- evitar sentimentos de superioridade, rejeição dos demais colegas, sentimentos de isolamento etc.;
- pesquisa, de persistência na tarefa e o engajamento em atividades cooperativas;
- materiais, equipamentos e mobiliários que facilitem os trabalhos educativos;
- ambientes favoráveis de aprendizagem como: ateliê, laboratórios, bibliotecas etc.;
- materiais escritos de modo que estimule a criatividade: lâminas, pôsteres, murais; inclusão de figuras, gráficos, imagens etc., e de elementos que despertam novas possibilidades. (BRASIL, 1998, p. 48)

Enfim, é preciso frisar que os parâmetros reconhecem que de as adaptações curriculares individualizadas devem ser realizadas apenas em casos extremos, quando os alunos se apresentam incapazes de se apropriar do currículo comum, e quando adaptações gerais não são suficientes. Pois as práticas individualizadas aproximam-se mais da tendência de integração, do que da tendência de inclusão escolar.



DIVERSIDADE CULTURAL/ LINGUÍSTICA NO CONTEXTO ESCOLAR

O Brasil é um país multicultural: em etnias, em religiões, em sua divisão socioeconômica, dentre outros aspectos forjadores de diferentes identidades. Essas diferenças, que foram historicamente construídas, geram conflitos sociais, e refletem no cotidiano escolar.

A cultura escolar adota um determinado conjunto de valores, e quando os alunos não se adaptam a essa cultura, correm sérios riscos de fracasso escolar. Pois a própria educação formal, que inicialmente atendia à elite social, é em si um valor e não faz parte de todas as culturas. Além disso, quando a escola não reconhece como legítima a cultura dos seus alunos, não oferece condições de aprendizagem que respondam às suas necessidades.

A exemplo dos povos indígenas, que tem uma cultura própria com língua, valores e costumes muito diferentes da dinâmica cultural estabelecida pela instituição escolar. A incompatibilidade do ensino formal com a sua cultura se reflete na dificuldade dos indígenas em conseguir acesso ao Ensino Superior e manter-se nele até concluir o curso. (DAVI, MELO, MALHEIRO, 2013)

Os surdos, que também tem identidade, cultura e língua próprios, por questão cultural encontram percalços para seu desenvolvimento acadêmico, pois também tem uma forma específica de aprender, influenciada pela sua forma predominantemente visual de acesso às informações.

Dito de outra forma, a cultura determina as percepções e os processos cognitivos dos indivíduos. A escola pode oferecer condições de aprendizagem com igualdade, e atender as necessidades de todos os alunos, se as práticas educativas partirem do reconhecimento da cultura dos alunos, de suas famílias, e das comunidades das quais fazem parte. Neste sentido, o currículo deve adotar uma concepção multicultural que leve os indivíduos à consciência dos conflitos gerados pelas diferenças, indo além da tolerância. (SILVA, 2011)

A DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA BRASILEIRA

Associada à cultura, igualmente importante nas relações de poder estabelecidas na sociedade é a questão lingüística: sem que a maioria das pessoas perceba, o Brasil não é um país monolíngüe. Nunca foi. Desde que era habitado apenas pelos povos tradicionais, são utilizadas várias línguas autóctones, e com a vinda dos europeus, o Brasil foi também tomado por línguas alóctones, chegando ao ponto de adotar uma delas, a Língua Portuguesa, como idioma oficial.

Entretanto, muitas línguas são faladas no Brasil, a exemplo das línguas indígenas e das línguas dos imigrantes. Além disso, desde 2002, o Brasil passou a ter duas línguas oficiais: o Português e a Libras, reconhecida pela Lei n. 10.436, mas legitimada pela comunidade surda desde décadas anteriores.

Grande parte dos espaços públicos são monolíngües, portanto o reconhecimento público apenas do português como língua, em detrimento das demais línguas utilizadas no país – que acabam por funcionar como acessórias, evidencia o uso da língua como instrumento de imposição cultural. Ou seja, através de um discurso de unificação da nação, são silenciadas línguas, histórias e culturas. (KRAUSE-LEMKE; BARZOTTO, 2011).

A língua possibilita a formação e a manutenção da identidade de seus usuários, sendo que a cultura está permeada pela língua, e por ela se constrói e se perpetua. Quando a língua de um povo se perde, características e costumes se perdem. Quando a língua é valorizada, utilizada com orgulho pela comunidade, os vínculos se fortalecem por uma identidade coletiva.

Além disso, considerando que algumas línguas são mais valorizadas que outras, se percebe seu caráter de *status* entre diferentes comunidades lingüísticas. Assim, as línguas, e, por sua vez, as identidades sociais podem ser adquiridas e mantidas por questão de conveniência. Segundo Oliveira (2006), coexistem num indivíduo diferentes identidades, que são dirigidas, manipuladas pelo *self*, o *Eu*, conforme interesses individuais; ou pelo *Nós*, se existem interesses coletivos. Nesta direção, Cunha (2009) demonstra que se

pode aderir a uma identidade, por questões políticas de busca por direitos. Esta dinâmica acontece nas relações sociais.

Seja pela luta pela conquista de *status* ou direitos, ou pelo bem estar psicológico dos indivíduos, a língua compõe uma parte fundamental da subjetividade, daí a importância do direito das pessoas a se expressarem em sua língua materna. Por essa razão, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, foi elaborada a Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, em 1996 na cidade de Barcelona, em defesa das minorias lingüísticas. Este documento declara o direito “a ser reconhecido como membro de uma comunidade lingüística.”; (Artigo 3º). Além disso, em seu artigo 10º, afirma que: “Todas as comunidades lingüísticas são iguais em direito”.

Em relação à diversidade lingüística presente no contexto escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997) reconhecem sua importância para possibilitar melhor compreensão da pluralidade cultural brasileira, assim como sua valorização pode auxiliar em práticas educativas menos excludentes, amenizando assim o risco de fracasso escolar. Da mesma forma as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL 2013) compreendem que a valorização da diversidade contribui para amenizar os conflitos sociais presentes na escola, e para um melhor aproveitamento acadêmico.

A DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA E O POVO SURDO NO BRASIL

Partindo do pressuposto que a Libras é, juntamente com o Português, uma língua oficial, mas que não é conhecida e utilizada pela maioria dos cidadãos, ou seja, restrita à comunidade surda, observa-se uma imposição da maioria lingüística sobre uma minoria. (SKLIAR, 1997) Por isso, as práticas escolares oralistas e de comunicação total ainda persistem, apoiadas por pais que se sentem inseguros ao permitir que seus filhos adquiram a Libras como língua materna, e por profissionais que acreditam que os surdos não tem condições de se desenvolver e participar da sociedade de forma autônoma sem a aquisição da língua oral.

No entanto, este preconceito lingüístico pode resultar em sérias dificuldades para o desenvolvimento social, psicológico e cognitivo de crianças surdas. Sem contato com a Libras, que é a língua que os surdos aprendem com facilidade, o sujeito surdo pode formar sua identidade a partir da anormalidade, na convivência exclusiva com ouvintes. Além disso, a aquisição tardia da linguagem atrasa o desenvolvimento cognitivo e social, levando os surdos à dificuldade em adaptar-se à escola. Por outro lado, se o sujeito surdo tem contato com outras pessoas surdas usuárias de Libras, tem a oportunidade

de identificar-se com estes sujeitos e formar sua identidade a partir da especificidade lingüística, desenvolvendo sua capacidade de comunicar-se e aprender. (DIZEU; CAPORALI, 2005)

Além disso, a utilização da língua de sinais permite a formação de uma identidade coletiva, o sentimento de pertença ao povo surdo, e pode ser tomada como um instrumento de resistência diante dos conflitos sociais. (CUNHA, 2009).

A partir do momento que os surdos se reconhecem enquanto comunidade lingüística, aderem à luta pelo reconhecimento social da Libras, a fim de garantir o acesso a informação nas mídias e em todos os espaços públicos e o direito a aprender em sua língua materna, que em síntese, é a proposta de educação bilíngüe, a seguir explanada.

A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS

Amparada pelo decreto 5.626 de 2005, que regulamenta a Lei n. 10.436 de 2002, e também pelo Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, a educação bilíngüe para surdos parte do princípio de que é fundamental que este alunado adquira uma língua materna na cotidianidade das relações, de forma que suas características, potencialidades e limitações sejam respeitadas. Para tanto, indica-se o contato com professores de Libras e usuários dessa língua, além dos pares alunos. Só depois de um certo nível de base lingüística é que se propõe o ensino do Português, nas modalidades de leitura e escrita.

Um exemplo seria promover atividades de expressão e comunicação em Libras, utilizando-se amplamente de recursos visuais, para que os alunos surdos adquiram vocabulário e conhecimento de maneira interativa, para depois serem apresentadas as idéias na modalidade do português escrito, numa sequência imagem-sinal-palavra.

A proposta de educação bilíngüe além de oportunizar o acesso ao ensino, auxilia no desenvolvimento da autonomia e inserção social dos surdos em sua vida adulta, sendo imprescindível para que todos os surdos possam participar da sociedade em condições de igualdade.

Entretanto, para que funcione como ambiente natural para o aprendizado da língua materna, é indicado o atendimento em escolas ou classes bilíngües, com instrução em Libras. Por esta razão, no dia 19 de maio de 2011, após manifestações em diversas capitais do país, a comunidade surda, com o apoio das APAEs, realizou uma marcha em Brasília-DF que se iniciou na Esplanada dos Ministérios e seguiu até o Congresso Nacional. Um grupo de manifestantes foi recebido para uma reunião no Senado, e reivindicou a implantação de

escolas bilíngües para surdos, conforme a definição do Decreto 5.626 de 2005: “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.” (Art. 22º). Dessa forma, seria respeitada a especificidade lingüística/cultural do aluno surdo, que não necessitaria de atendimento especializado em período contraturno.

Por outro lado, a comunidade surda representada no Senado criticou a atual política de inclusão do MEC, que tem extinguido as classes especiais, e expandido o atendimento dos alunos surdos em classes inclusivas, nas quais a instrução se dá em Português, com a tradução/interpretação da língua de sinais, pois as classe inclusivas não garantem um desenvolvimento lingüístico adequado aos alunos surdos.

Parece redundante afirmar que a Libras é uma língua oficial e importante para a sua comunidade usuária, entretanto, muitos alunos surdos ainda não dispõe do ensino em sua própria língua, vivendo na condição de estrangeiros em seu próprio país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática da Educação Especial é composta por uma gama de conteúdos igualmente importantes e peculiares, pois trata da diversidade humana. Este livro buscou explicar os principais aspectos históricos, legais e metodológicos, sabendo-se que os assuntos não foram exaustivamente tratados, mas didaticamente organizados a fim de oportunizar respaldo para o atendimento das necessidades especiais na perspectiva da educação inclusiva.

Neste momento, retomar-se-ão os capítulos e de forma sintética suas contribuições:

O primeiro capítulo referiu-se à trajetória histórica da Educação Especial, apresentando as concepções de deficiência e as respectivas tendências educacionais. Evidenciou-se que a discriminação social em relação às pessoas com deficiência tem origem na forma como essas pessoas foram concebidas ao longo do tempo, e que essas concepções ainda persistem e são reveladas no cotidiano.

Por outro lado, ocorreram transformações nas concepções de deficiência no imaginário social, impulsionadas pela disseminação da filosofia humanista, por questões econômicas e pela luta pela conquista de direitos, tema este abordado no segundo capítulo, que se dedicou a apresentar os principais aspectos legais da Educação Especial.

Estes dois primeiros capítulos demonstraram como a qualidade de vida das pessoas com deficiência pode melhorar através da equiparação de

oportunidades, provinda, principalmente, do surgimento do modelo social da deficiência, no qual a sociedade reconhece sua responsabilidade no processo de inclusão.

Por sua vez, o terceiro capítulo buscou apresentar como a proposta de inclusão escolar do MEC é efetivada através dos tipos de serviços e apoios da Educação Especial ofertados na rede pública de ensino. Para tanto, foram explanados por área de deficiência os atendimentos especializados para cada necessidade especial. No entanto, não foram apresentadas as intervenções educacionais adequadas aos transtornos e dificuldades de aprendizagem, por se tratar de uma infinidade de definições e estratégias pedagógicas. Além disso, este capítulo trouxe reflexões a respeito das adaptações curriculares, demonstrando sua importância por mover o destaque da dificuldade de adaptação do aluno ao currículo, para o processo de aprendizagem dos alunos com base em suas características individuais.

Por fim, o quarto capítulo apresentou aspectos da diversidade cultural e lingüística presentes no contexto escolar, que influenciam sobremaneira a aprendizagem e o processo de inclusão escolar, bem como demonstrou a importância do reconhecimento da Libras para o desenvolvimento acadêmico e social dos surdos.

Em suma, para atender às necessidades educacionais especiais, é preciso oportunizar um ambiente escolar que estimule a curiosidade e a vontade de aprender, de conhecer, de interagir, de socializar e de se desenvolver. Para tanto, é fundamental que a escola ofereça as condições para que as limitações impostas pelas deficiências sejam superadas, e todos os alunos tenham a oportunidade de experimentar um processo de aprendizagem que os incentive a se tornarem autônomos, formando sua identidade em um contexto de igualdade, tendo os mesmos direitos e os mesmos deveres dos demais.

O vínculo do aluno com o ambiente educacional influencia sobremaneira a sua aprendizagem, portanto, um ambiente tranquilo, no qual se estabelecem relacionamentos de confiança contribuirá para melhora do desempenho acadêmico dos alunos.

Embora este material tenha discutido e apresentado conceitos e estratégias a fim de instrumentalizar práticas orientadas à educação inclusiva, é preciso assinalar que a transformação da cultura escolar depende da postura de cada educador em seu contexto de trabalho, prescinde portanto, de conhecimento técnico, mas também de sensibilidade e respeito aos alunos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Mental retardation:** definition, classification, and systems of supports. Washington DC, USA: AAMR, 2002.

BARRETO, M. A. S. C. As políticas de formação do professor e a construção de processos educativos inclusivos: dilemas e possibilidades. In: **Avanços e políticas de inclusão:** o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 175-189.

BERSCH, R. C. R. Tecnologia assistiva. In: **Atendimento educacional especializado:** deficiência física. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007, p. 31-37.

BERSCH, R. C. R.; MACHADO, R. Conhecendo o aluno com deficiência física. In: **Atendimento educacional especializado:** deficiência física. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007, p. 15-24.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF. Diário Oficial da União, 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.** Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1997.

- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.
- BRASIL. **Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: DOU. 19 de dez de 2000.
- BRASIL. **Lei. N. 10. 436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília. DOU. 24 de abr de 2002.
- BRASIL. **Decreto n. 5.626 de 22 de dez de 2005.** Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a língua brasileira de sinais. Brasília. DOU. 22 de dez de 2005.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares para a educação básica.** Brasília: MEC/ Secretaria da Educação Básica, 2013.
- CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagemm.** Porto Alegre: WVA, 2004.
- CUNHA, M. C. **Cultura com aspas e outros ensaios.** São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado:** pessoa com surdez. Brasília: SEESP/ SEED/ MEC. 2007.
- DAVI, M.; MELO, M. L.; MALHEIRO, J. M. S. Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas. Educação e pesquisa. São Paulo, vol. 39, n. 1, p.111-125, jan/mar.2013.
- DIZEU, L. C. T. B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, mai/ago. 2005.
- DUTRA, C. P.; SANTOS, M. C. D.; GUEDES, M. T. **Manual de orientação:** programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. MEC/SEESP. 2010.
- FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado:** aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília: MEC/ SEESP, 2007.
- FEUERSTEIN, R.; BOLIVAR, C. R. **La teoria de la modificabilidad cognoscitiva estructural:** una explicación. Guayana, Mimeo, 1983.
- FONSECA, V. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 2009;

GLAT, R. O deficiente e o outro: uma relação complexa. In: _____ **Questões atuais em educação especial V. I.** A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão. 2 ed. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998, p. 28-39.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2007, p. 15-35.

GOFFMAN, E. **O estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 4ª edição, 1988.

GOMES, A. L. L.; FERNANDES, A. C.; BATISTA, C. A. M. et al. **Atendimento educacional especializado:** deficiência mental. Brasília: SEESP/SEED/MEC. 2007.

INEP. **Censo da educação básica 2013.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basicas-censo>. Acesso em 18 de fev de 2015.

JESUS, D. M. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: Mendes, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. **Temas em educação especial:** conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 75-82.

KRAUSE-LEMKE, C.; BARZOTTO, V. H. Diversidade lingüística na escola: políticas e práticas. In: **Diversidade no ensino.** ZYCH, A. C.; PENKAL, L. L.; SCHNECKENBERG, M. OLIVEIRA, O. Guarapuava: UNICENTRO, 2011. p. 55-68.

MAINIERI, S. P.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão.** Brasília: MEC/SEESP, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. M. T. E. Educação inclusiva: orientações pedagógicas. In: **Atendimento educacional especializado:** aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília: SEESP/ SEED/ MEC. 2007.

_____. **Caminhos pedagógicos da inclusão.** Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/>. Acessado em 20/02/2015.

MARTINS, L. A. R. Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. In: MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade.** Marília: ABPEE, 2006. p. 17-27.

_____. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. In: **Avanços e políticas de inclusão:**

o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 153-173.

MAZZOTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Desafios para a política e a pesquisa em educação especial no Brasil. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 27-30.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 2ª edição.

MEC/UNESCO. **Conferência mundial de educação para todos**. In: Programa educação para todos. Disponível em <http://portalmec.gov.br/> Acesso em 19 de out de 2014.

MENDES, E. G. Reconstruindo a concepção de deficiência na formação de recursos humanos em educação especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O.; **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: EDUEL, 2001. p. 53-63.

_____. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 92-122.

MJ/CORDE. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

OLIVEIRA, R. C. **Caminhos da identidade: ensaios sobre a etnicidade e o multiculturalismo**. São Paulo: Unesp, 2006.

PELOSI, M. B. Por uma escola que ensine e não apenas acolha recursos e estratégias para inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 121-132.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. **Atendimento educacional especializado: Deficiência visual**. Brasília: SEESP/ SEED/ MEC. 2007.

SARAIVA, M. Formação do professor: contornos da concepção de deficiência para compreender o processo de inclusão. In: Mendes, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 83-91.

SASSAKI, R. K. Os novos paradigmas. In: _____. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999, p. 27-57.

SEESP/MEC. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

SEESP/MEC. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SKLIAR, C. Uma análise preliminar das variáveis que intervêm no Projeto de Educação Bilíngüe para os Surdos. **Espaço Informativo Técnico Científico do INES**. Rio de Janeiro, v. 6, p. 49-57, 1997.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

WERNECK, C. **Sociedade inclusiva**: quem cabe no seu todos? Rio de Janeiro: WVA, 1999.

UNESCO. **Declaração de Dakar**. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação. Dakar, Senegal, 28 de abr de 2000.

_____. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala: UNESCO, 1999. Disponível em: <<http://www.unesco.com.br>>. Acesso em: 12 de agosto de 2014.

ZABALA, M. A. **Planificação e desenvolvimento curricular na escola**. Porto Alegre: Edições Asa, 1992.

