

Consórcio Setentrional de Educação a Distância
Universidade de Brasília e Universidade Estadual de Goiás
Curso de Licenciatura em Biologia a Distância

INCLUSÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE

EDILENE SILVANA VITORINO DE OLIVEIRA MAGALHÃES

Brasília
2011

EDILENE SILVANA VITORINO DE OLIVEIRA MAGALHÃES

INCLUSÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE

Monografia apresentada, como exigência parcial para a obtenção do grau pelo Consórcio Setentrional de Educação a Distância, Universidade de Brasília/Universidade Estadual de Goiás no curso de Licenciatura em Biologia a distância.

Brasília
2011

EDILENE SILVANA VITORINO DE OLIVEIRA MAGALHÃES

INCLUSÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Biologia do Consórcio Setentrional de Educação a Distância, Universidade de Brasília/Universidade Estadual de Goiás.

Aprovado em 11 de junho de 2011

Prof. Esp. Lívio Dantas Carneiro
Nome da Instituição
Orientador

Profa. Ms Anne Caroline Dias Neves
Nome da Instituição
Avaliador I

Profa. Dr Wagner Fontes
Nome da Instituição
Avaliador II

Brasília
2011

DEDICATÓRIA

Dedico a Deus por tamanho privilégio, aos nossos professores pelo carinho e compreensão, aos meus familiares por suportarem vezes sem fim a minha ausência e aos amigos sempre presentes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, a meus familiares e a todos os que se alegram com meu sucesso, aos quais direto ou indiretamente contribuíram com a consolidação dessa etapa.

”Minha motivação é a busca de me aperfeiçoar sempre, de aprender sempre”.

(Ayrton Senna.)

RESUMO

MAGALHÃES, Edilene Silvana Vitorino de Oliveira. Inclusão Escolar na Contemporaneidade. 2011, 45f. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciado) – Universidade de Brasília, Unb, Brasília, 2011

Este trabalho apresenta vários pontos relevantes sobre a inclusão, tendo como referencial a necessidade de se conhecer mais profundamente o alunado com necessidades especiais. É de fundamental importância ter um conhecimento teórico da história da Educação Especial, para que haja uma melhor compreensão das leis que a respaldam. A Constituição brasileira é clara quando aponta que todos os cidadãos têm o direito a educação, o que falta na sociedade é a compreensão que o processo educativo é mútuo. As escolas devem atentar-se para tal mudança, corroborando em adaptações arquitetônicas, preparando a comunidade para a identificação de algumas deficiências e necessidades especiais, conscientizando-a para que ocorra uma interação sadia entre o que tem deficiência e aquele que não a tem. São várias deficiências, distúrbios, síndromes e outras necessidades especiais, entre elas se destacam: deficiência mental, visual, auditiva, física/neuro-motora; deficiências múltiplas; distúrbios de comunicação; síndromes (de Down); condutas típicas (autismo); superdotação/altas habilidades. Todas necessitam da disponibilidade de currículos diferenciados e modalidades variadas de atendimento como: professor consultor (de apoio), sala de recurso, classe especial, escolas especiais diárias, serviços hospitalares e domiciliares. O professor dispõe de várias responsabilidades desde o planejamento até a realização a efetivação do processo de ensino aprendizagem e esse trabalho precisa ser feito com responsabilidade, dinamismo e formação continuada.

Palavras chave: inclusão, deficiências, educacional, docente, e aprendizagem.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	REVISÃO DE LITERATURA	10
2.1	Educação Especial x Educação Inclusiva.....	10
2.1.1	Educação Especial	10
2.1.2	História da Educação Especial no mundo e no Brasil.....	12
2.1.3	Inclusão e Educação Inclusiva	14
2.1.4	A Escola Inclusiva e suas adaptações.....	16
2.2	Conhecendo e detectando as necessidades educacionais especiais.....	20
2.2.1	Conceituando Necessidades Educacionais Especiais	20
2.2.2	Caracterizando Deficiências, Distúrbios e Síndromes	22
	a) Deficiência Mental	23
	b) Deficiência Visual	24
	c) Deficiência Auditiva	25
	d) Deficiência Física/Neuro.....	27
	e) Deficiências Múltiplas	28
	f) Distúrbios de Comunicação.....	28
	g) Síndromes – Síndrome de Down.....	28
2.2.3	Caracterizando Condutas Típicas - Autismo	29
2.2.4	Caracterizando Superdotação/Altas Habilidades	29
2.2.5	Avaliando para Identificar as necessidades educacionais especiais.....	31
2.2.6	Modalidades de atendimento aos alunos com necessidades especiais	37
3	METODOLOGIA	40
4	CONCLUSÃO	41
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43

INTRODUÇÃO

A Inclusão tem sido um assunto muito discutido em âmbito nacional e internacional em fóruns, conferência e congressos. Conhecer a Educação Especial, os princípios essenciais envolvidos no trabalho do educador, bem como sua atuação na Educação Inclusiva deverá ser uma constante preocupação de autoridades políticas, educadores e outros segmentos sociais em incluir e fazer valer os direitos das pessoas com “necessidades especiais”.

Neste trabalho abordar-se-á a Educação Especial, a Educação Inclusiva em sua essência, sua história, princípios e fundamentos legais, apontando a escola como espaço inclusivo a qual buscará a valorização das diferenças e o pleno desenvolvimento da potencialidade de seu alunado. Os princípios norteadores são: reconhecimento e valorização da diversidade, garantia de acesso e participação de todos a todas às oportunidades.

Devido à urgência em estar acompanhando as significativas mudanças que vêm acontecendo no âmbito educacional, como também à necessidade de constante aperfeiçoamento, de conhecer a teoria para que haja uma real aplicação positiva em situações cotidianas; as quais ainda os profissionais da educação não se sentem preparados, à melhoria salarial, como prevê a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação/96, surge a necessidade de buscar continuamente uma formação profissional.

O tema escolhido para a realização da pesquisa chama a atenção devido ao fato de que mesmo sendo real nas escolas brasileiras, ainda é desconhecido por muitos profissionais da educação: “A Inclusão”. Existem professores que não sabem como lidar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Essa falta de conhecimento tanto teórico quanto prático por parte de professores, é que motiva a buscar embasamento teórico-reflexivo, como também revelar a importância do docente no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

O trabalho é composto por três capítulos, sendo que o primeiro capítulo descreve a Educação Especial e Inclusiva, percorrendo o seu contexto histórico no Brasil e no mundo, definindo com deve ser a escola inclusiva e suas adaptações necessárias. O segundo capítulo define e caracteriza as deficiências, distúrbios, síndromes, condutas típicas e superdotação de forma sucinta e objetiva; ressaltando a importância de se avaliar para identificar as necessidades educacionais especiais bem como os diferentes tipos de modalidades de atendimento aos alunos que apresentam essas necessidades. Por fim, no terceiro capítulo especifica-se as atribuições, princípios éticos, a importância do planejamento e atuação do educador atuante na Educação Inclusiva.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Educação Especial x Educação Inclusiva

2.1.1 *Educação Especial*

O atendimento específico às pessoas com necessidade especiais é chamado de Educação Especial. Temos por base a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1984), leis que estabelecem que a educação pública seja direito de todos e deve ser garantido o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), a Educação Especial é uma modalidade da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especializados, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar; e, em alguns, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

De acordo com as “Recomendações para a construção de escolas inclusivas” da série: Saberes e práticas da inclusão (2005), a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases) define educação especial, como sendo uma modalidade de educação escolar, voltada para a formação do indivíduo, com vistas ao exercício de cidadania. Como elemento integrante e distinto do sistema educacional, realiza-se transversalmente em todos os níveis de ensino nas instituições escolares; um projeto com organização e prática pedagógica que devem respeitar a diversidade dos alunos, exigindo uma diferenciação nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos. Os serviços educacionais especiais, embora diferenciados, não podem desenvolver-se soladamente, mas devem fazer parte de uma estratégia global de educação e visar suas finalidades gerais.

Essa educação visa à promoção e desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, abrangendo diferentes níveis de educação e ensino educação básica e superior (Parecer CNE/CEB Nº. 17/2001) fundamentando em referenciais teóricos e práticos com base na:

- A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1984), que assegura o direito de todos à educação;

- Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 9.394/96), que assegura aos educandos com necessidades especiais uma “plena assistência”, em todo e qualquer estabelecimento de ensino;
- Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 4.024/61), que recomenda integrar no sistema geral de ensino a educação de excepcionais, como eram chamadas na época, as pessoas com deficiências;
- A Carta de Jomtien, Tailândia (1990), que é a matriz da política educacional de inclusão;
- A Declaração de Salamanca, Espanha (julho de 1994), sobre o tema Necessidades Educativas Especiais: o acesso à qualidade, que traz importante contribuição no que diz respeito à Educação Especial;
- Estatuto da Criança e do Adolescente (1990): assegura proteção integral à criança e ao adolescente, considerando o direito à vida, à saúde, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer (sem distinção);
- Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (2001), as quais determinam que as escolas se organizem para o atendimento, nas classes comuns, através da elaboração de projetos pedagógicos de acordo com a política de inclusão;
- Lei Nº. 9.045/95: autoriza os Ministérios da Educação e da Cultura a disciplinar a reprodução, pelas editoras, de obras em Braille, de uso exclusivo de pessoas com deficiência visual;
- Lei Nº. 7.853/89: Que cria a Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) define os crimes de violação dos direitos do segmento.

2.1.2 *A História da Educação Especial no mundo e no Brasil*

Ao longo do tempo observa-se por meio de fatos históricos, que pessoas com necessidades especiais sempre foram discriminadas e deixadas à margem da sociedade.

De acordo com PESSOTI (1981), na Antiguidade Clássica os filhos deformes ou anormais eram simplesmente abandonados ou mortos ao nascer.

Segundo ARANHA (1996), em Esparta, cidade estado da Grécia, valorizavam-se as atividades guerreiras e desenvolvia uma educação severa voltada para a formação militar, os cuidados com o corpo seguiam uma política de eugenia¹, recomendava-se abandonar as crianças deficientes ou frágeis demais, procurando fortalecer as mulheres para gerarem filhos robustos e sadios.

PESSOTI (1981) relata que na Roma Antiga as crianças com deficiências eram afogadas, pois eram consideradas anormais e débeis. Na Idade Média (Cristianismo) o deficiente deixa de ser morto ao nascer, mas passa a ser associado como sinônimo de pecado. No período da Reforma Protestante: Lutero e Calvino consideravam os deficientes como seres possuídos por Satanás. Já no Renascimento em meados do séc. XIX, tempo de grandes descobertas no campo da medicina, da biologia e da saúde, passou-se a estudar os deficientes de modo a procurar respostas para seus problemas, as causas das deficiências passam a ser consideradas sob ponto de vista médico como doença de caráter hereditário, males físicos ou mentais.

No Brasil a Educação Especial segundo MAZZOTA, (1999) foi influenciada por experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos no século XIX, mas a Educação Especial (“Educação de Deficientes”, “Educação de Excepcionais”) na política educacional brasileira ocorreu somente no final dos anos cinquenta e início da década de 1960 no século XX.

A Educação Especial no Brasil é marcada por dois períodos segundo MAZZOTA (1999):

- Primeiro de 1854 a 1956 com iniciativas oficiais e particulares isoladas;
- Segundo de 1957 a 1993 com iniciativas oficiais de âmbito nacional.

No primeiro período o atendimento escolar especial a pessoas portadoras de deficiência teve seu início no Brasil em 12 de Outubro de 1854, através do Decreto de D. Pedro II que fundou na cidade do Rio de Janeiro o “Instituto dos Meninos Cegos”. Em 1890,

Eugenia = prática de melhoramento da espécie, da raça humana.

mudou-se o nome desta instituição para “Institutos dos Cegos”, mais tarde em Janeiro 1891, a escola passou a denominar-se “Instituto Benjamin Constant” (IBC) esse instituto tem o mesmo nome até os dias atuais, e distribui exemplares de livros didáticos e literários por várias escolas no Brasil.

Em 1950, existiam cinquenta e quatro estabelecimentos de ensino especializados, destinados às pessoas com necessidades educativas especiais, dessas, quarenta escolas públicas regulares prestavam algum tipo de atendimento a deficientes mentais e catorze atendiam alunos com outras deficiências. São Institutos Federais, Estaduais, e particulares. Atualmente essas instituições multiplicaram-se de acordo com as atuais políticas educacionais voltadas para o Ensino Especial e Inclusão.

Já o segundo Período é marcado por campanhas voltadas para o atendimento a pessoas com necessidades educativas especiais chamando na época de excepcionais. Essas campanhas ocorreram em nível nacional por iniciativa do Governo Federal.

De acordo com a reportagem da revista Nova Escola (1999), pouco a pouco, graças a Ong’s (Organizações Não Governamentais) como a Sociedade Pestalozzi, a AACD e a APAE, a questão da deficiência foi saindo do âmbito da saúde afinal, deficiente não é doente para o âmbito da educação.

MAZZOTA (1999) ressalta ainda que na década de 1980, com a democratização, a política educacional brasileira tentou oferecer a todos a oportunidade de acesso à escola pública. Com a democratização do ensino, o modelo médico clínico e terapêutico passa para uma abordagem social e cultural valorizando a diversidade na aprendizagem.

Relata-se neste momento que apesar de esforços, políticas e leis, a história da Educação Especial no Brasil é lenta no tocante a valorização e aceitação de pessoas com necessidades especiais.

2.1.3 *Inclusão e Educação Inclusiva*

Para se conceituar Inclusão parte-se do princípio que existem tantas variáveis em uma pessoa que a torna singular como sua história de vida, características culturais diferentes, realidade de vida familiar, social e econômica. Essas variáveis são diferenciadas com características funcionais de aprendizagem também diferenciadas que faz de cada pessoa um sujeito único.

A Constituição Federal do Brasil (1988) expõe essa diversidade, mas baseada em princípios de igualdade, aceitação e respeito: “Todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no país, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. (Art. 5, 1988, p. 15)

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada.

FELTRIN (2006) declara que nada mais verdadeira do que afirmar que todos somos diferentes. Na natureza convive-se com a diferença. Em sociedade também. Mesmo assim, nas comunidades humanas as diferenças não são aceitas. Prefere-se viver e lidar com os iguais. Criam-se padrões de ser e de se comportar. Os que fogem deles, em geral mais para baixo do que para cima, são discriminados, muitas vezes ridicularizados. Os que se tornam prejudiciais ou incômodos são excluídos, separados, punidos. Dentre todos há os que não se importam e há os que sofrem com o tratamento. Na escola, essa realidade não se altera. Além das diferenças “naturais”, há os que têm dificuldade para aprender e por isso são diferentes. Há os que não conseguem simpatizar-se com o regime disciplinar e também são diferentes.

O grande escritor FREIRE (1993, p. 65) critica duramente a não aceitação das diferenças classificando como intolerância: “forte tendência nossa é a que nos empurra no sentido de afirmar que o diferente de nós é inferior. Partimos de que a nossa forma de estar sendo não é apenas boa, mas é melhor do que a dos outros, diferentes de nós. A intolerância é isso. É o gosto irresistível de se opor às diferenças.”

Frente ao exposto, cabe ressaltar que Inclusão é o respeito e aceitação a qualquer tipo de diferença (étnica, cultural, socioeconômica), sendo assim, as pessoas devem ser tratadas da mesma forma e de modo que sejam atendidas suas particularidades; não como forma de

privilégios mas de forma que sejam atendidas as expectativas e anseios de cada um, trazendo, dessa forma uma satisfação e bem estar coletivo a fim de combater a “exclusão social”.

Segundo a série Educação Especial: tendências atuais MEC (1999), a Educação Inclusiva tem sido conceituada como um processo de educar conjuntamente e de maneira incondicional, nas classes de ensino comum, alunos ditos normais com alunos portadores ou não de deficiências que apresentem necessidades educacionais especiais. A inclusão beneficia a todos, uma vez que sadios sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade podem se desenvolver.

Partindo desta declaração, relata-se neste momento que se faz necessária a construção de uma sociedade inclusiva compromissada com a minoria, a escola deve ser o primeiro espaço a promover a sensibilização para aceitação das diferenças uma vez que essa aceitação muitas vezes não acontece na própria família deve ser vista como espaço de todos e para todos. Espaço que incentive a criticar, refletir, pesquisar; escola que se adapte aos anseios de seus alunos, instigando-os a cada momento a criar e construir seus próprios significados. Como diz MANTOAN (1997, p. 68): “[...] cabe à escola encontrar respostas educativas para as necessidades de seus alunos”.

Conclui-se, portanto, que não é o aluno que deve adaptar-se aos padrões da escola e sim a escola que deve se adaptar aos alunos possibilitando sua total inserção e pleno desenvolvimento valorizando a potencialidade de cada um incorporando a diversidade sem nenhum tipo de distinção, pois as diferenças não devem ser apenas aceitas, mas sim acolhidas visando uma mudança de postura e novas reflexões a respeito da Inclusão em seus diferentes aspectos.

2.1.4 *A Escola Inclusiva e suas adaptações*

FELTRIN (2006) alerta para o fato de quando se fala em escola inclusiva, não se fala apenas das unidades que se arriscam a receber alunos com necessidades educacionais especiais, mas de todo o sistema que, também na prática, deveria ser inclusivo, dispor de recursos materiais e humanos para o atendimento conveniente dos alunos que demandam desses serviços. Para MANTOAN (1997, p. 121):

As escolas inclusivas propõem um modo de se construir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente aos alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoiar a todos: professores, alunos, pessoal administrativo para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Segundo a série Educação Especial: tendências atuais - MEC (1999), a escola é um espaço inclusivo e deve considerar como seu principal desafio o sucesso de todos os seus alunos, sem exceção, a escola tem que estar preparada para lidar com situações que fujam ao cotidiano.

Para FELTRIN (2006), a escola deveria manter serviços de atendimento que permitam aos alunos com necessidades educacionais especiais sentirem-se verdadeiramente incluídos no grupo, verem resolvidas, aí, suas dificuldades, pelo menos as escolares, e sentirem, também eles, a alegria de poder constatar o próprio progresso e sucesso.

Diante do exposto, vale ressaltar que não é isso que se tem visto diariamente em nossas escolas, pois as mesmas deveriam ser o "lugar da construção de conhecimento" e deveria sê-lo para excelência escolar; porém, o que ainda se tem por realidade são professores desqualificados, despreparados, ausência de recursos, falta de adaptações arquitetônicas dentre vários outros problemas encontrados na educação brasileira.

FELTRIN (2006) afirma que a diferença e a diversidade existem, tanto é verdade que continuam presentes o insucesso escolar, repetência, abandono da escola e principalmente os problemas de indisciplina, segundo ele, a questão da diferença continua presente e complicando a situação.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), em seu Artigo 60 ressalta que é preciso que sejam identificadas as necessidades especiais dos alunos para que sejam tomadas decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e

aprendizagem, contando com a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais; com o setor responsável pela educação no seu sistema e também com a colaboração da família e a cooperação dos Serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como Ministério Público, quando necessário.

As afirmações acima levantam as seguintes reflexões: é fato que o primeiro passo já foi dado “incluir pessoas com deficiências na rede regular de ensino”, mas apenas isso não basta, é preciso que haja qualidade no atendimento oferecido a esses alunos, um melhor preparo dos profissionais atuantes com formação continuada. É necessário que haja uma conscientização e preparo em diversos âmbitos da rede educacional. Para que as escolas brasileiras se tornem realmente inclusivas é urgente e necessário que ocorram adequações e adaptações visando potencializar o desenvolvimento integral do aluno, a sua aprendizagem e a capacidade de conviver de forma produtiva e construtiva na sociedade seja ele “especial” ou não.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (1997), que reza em seu Artigo 2º que: “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Sendo assim, todas as Unidades Escolares têm respaldo legal para adequar o seu espaço físico (Lei Nº. 10.098/00) - eliminando as barreiras arquitetônicas, viabilizar mudanças no Projeto Político-Pedagógico, como também adaptar objetivos, conteúdos, avaliações, e principalmente enfatizar as adaptações curriculares (esta última ainda respaldada pela LDB Capítulo V, Art. 59), pois a aprendizagem escolar está diretamente vinculada ao currículo que deve ser dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos.

De acordo com “Recomendações para a construção de escolas inclusivas” da série: Saberes e práticas da inclusão (2005), a aprendizagem escolar está diretamente vinculada ao currículo, organizado para orientar, dentre outros, os diversos níveis de ensino e as ações docentes e as adequações curriculares são medidas pedagógicas adotadas em diversos âmbitos: no nível do projeto pedagógico da escola, da sala de aula, das atividades e, somente quando absolutamente necessário, aplica-se ao aluno individualmente. Visam ao atendimento das dificuldades de aprendizagem, das necessidades educacionais especiais dos educandos e ao favorecimento de sua escolarização. Consideram os critérios de competência acadêmica dos alunos, tendo como referência o currículo regular e buscam maximizar as suas

potencialidades, sem ignorar ou subvelar as limitações que apresentam e suas necessidades educacionais especiais.

A flexibilidade e a dinamicidade do currículo regular podem não ser suficientes para superar as restrições do sistema educacional ou compensar as limitações reais desses alunos, as adequações curriculares fazem-se necessárias.

De acordo com “Recomendações para a construção de escolas inclusivas” da série: Saberes e práticas da inclusão (2005), Pensar em adequação curricular significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica. As Não significativas do Currículo classificam-se em:

- Adequações organizativas: têm um caráter facilitador do processo educativo e dizem respeito ao tipo de agrupamento de alunos, organização da didática da aula e dos períodos para o desenvolvimento das atividades previstas;
- Adequações relativas: aos objetivos e conteúdos e dizem respeito à priorização de conteúdos e objetivos, a sequenciação dos mesmos necessário ao bom desenvolvimento dos alunos;
- Adequações avaliativas: que dizem respeito à seleção das técnicas e instrumentos utilizados para avaliar o aluno, propondo modificações sensíveis na forma de apresentação das técnicas e dos instrumentos de avaliação, na linguagem, de um modo diferente dos demais alunos de modo que atenda às peculiaridades dos que apresentam necessidades especiais;
- Adequações na temporalidade: dizem respeito à alteração no tempo previsto para a realização das atividades ou conteúdos e ao período para alcançar determinados objetivos.

As “Recomendações para a construção de escolas inclusivas” da série: Saberes e práticas da inclusão (2005), alertam que os níveis de Adequações Curriculares realizam-se de três formas:

- Em nível do Projeto Pedagógico: essas ações visam a flexibilizar o currículo para que ele possa ser desenvolvido na sala de aula e atender às necessidades especiais de alguns alunos, devendo focalizar, principalmente a organização escolar e os serviços de apoio e devem propiciar condições estruturais para que possa ocorrer em nível de sala de aula e em nível individual, caso seja necessária uma programação específica para o aluno;
- Adequações relativas ao Currículo da Classe: as medidas desse nível são realizadas pelo professor e destinam-se, principalmente, à programação das atividades de sala

de aula. Focalizam a organização e os procedimentos didático-pedagógicos e destacam o como fazer, a organização temporal dos componentes e dos conteúdos curriculares e a coordenação das atividades docentes, de modo que favoreça a efetiva participação e integração do aluno, bem como a sua aprendizagem;

- Adequações Individualizadas do Currículo: as modalidades nesse nível focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento do aluno. Compete-lhe o papel principal na definição do nível de competência curricular de educando, bem como na identificação dos fatores que interferem no seu processo de aprendizagem.

Mas não basta apenas um trabalho de mudança voltado para o interior da escola, segundo FELTRIN (2006), existe um relacionamento profundo entre escola e sociedade, a escola deve dar subsídios para que o indivíduo se integre na vida social, na vida econômica, cultura e espiritual e é nela que se cria um ambiente no qual é possível refletir sobre a igualdade dos direitos.

2.2 Conhecendo e detectando as necessidades educacionais especiais

2.2.1 *Conceituando Necessidades Educacionais Especiais*

Segundo a série Educação Especial: tendências atuais-MEC (1999), as expressões “necessidades especiais” e “necessidades educacionais especiais” são usadas, particularmente, pelos que trabalham na educação especial para substituir várias outras, atribuídas ao alunado por ela atendido.

No Brasil, a expressão necessidades especiais foi legalizada no Artigo 58 da LDB 9.394/96 em seu Capítulo V, referente ao alunado da educação especial, aplicando-se não só aos alunos com deficiências, como a todos aqueles “excluídos” por diversas razões.

Segundo o módulo “Recomendações para a construção de escolas inclusivas” da série: Saberes e práticas da inclusão (2005), a atenção à diversidade está focalizada no direito de acesso à escola e visa à melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, irrestritamente, bem como as perspectivas de desenvolvimento e socialização. A escola, nesse contexto, busca consolidar o respeito às diferenças, conquanto não elogie a desigualdade. As diferenças vistas não como obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas podendo e devendo ser fatores de enriquecimento. A diversidade existente na comunidade escolar contempla uma ampla dimensão de características. Necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos:

- Crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas;
- Crianças com deficiência e bem dotadas;
- Crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas;
- Crianças de populações distantes ou nômades;
- Crianças de minorias linguísticas, étnicas e culturais;
- Crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados.

Destaca-se também no módulo “Recomendações para a construção de escolas inclusivas” da série: Saberes e práticas da inclusão (2005), que o que se pretende resgatar com essa expressão é o seu caráter de funcionalidade, ou seja, o que qualquer aluno pode requerer do sistema educativo quando frequenta a escola. Isso requer uma análise que busque verificar o que ocorre quando se transforma as necessidades especiais de uma criança numa criança com necessidades especiais. Com frequência, necessitar de atenção especial na escola pode

repercutir no risco de tornar-se uma pessoa com necessidades especiais, portanto essa nomenclatura deixa de ser pensar nas dificuldades específicas dos alunos e passa a significar o que a escola pode fazer para dar respostas às suas necessidades, de um modo geral, bem como aos que apresentam necessidades específicas bem diferentes dos demais.

Na Resolução CNE/CEB Nº. 2 de 11 de setembro de 2005, o Artigo 5 deixa clara essa abrangência na medida em que se consideram como educandos com necessidades especiais todos os que, durante o processo educacional apresentem dificuldades de aprendizagens vinculadas ou não a uma causa orgânica específica; os que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e os de altas habilidades.

Ainda segundo a série Educação Especial: tendências atuais - MEC (1999) citada anteriormente, enquanto que na expressão “pessoa portadora de deficiência” destaca-se a pessoa que “carrega” (porta, possui) uma deficiência, pretende-se que a expressão “necessidades especiais” evidencie a responsabilidade social de prever e prover meios de evitá-las ou de satisfazê-las. Assim, as necessidades educacionais (referentes à educação escolar) podem se manifestar como exigências de mediação nos aspectos cognitivos, linguísticos, afetivos, motores, psicomotores, práticos e sociais, para o desenvolvimento de competências e habilidades, inclusive nas condutas adaptativas, estas mais concernentes aos alunos com deficiências.

De acordo com exposto, qualquer pessoa pode estar sujeita a algum tipo de limitação seja ela física cognitiva ou neurológica. Segundo o módulo “Recomendações para a construção de escolas inclusivas” da série: Saberes e práticas da inclusão (2005), essas necessidades específicas especiais classificam-se em: Deficiências (mental, visual, auditiva, física, múltipla), Condutas Típicas (problemas de conduta, transtorno de atenção e hiperatividade) e Superdotação / Altas Habilidades. Além desses, existem os distúrbios de aprendizagem ou de comunicação (dislexia, discalculia, disgrafia, disfonia) que são transtornos podem resultar de condições psicológicas ou orgânicas e as síndromes. Vale ressaltar que o professor e os demais profissionais da educação devem buscar o devido preparo para estar lidando com tais diversidades, pois está é a proposta da inclusão.

2.2.2 *Caracterizando Deficiências, Distúrbios e Síndromes*

Magno Dicionário da Língua Portuguesa (1995) define Deficiência como sendo: “falta, imperfeição, míngua, insuficiência, mutação cromossômica consistente da perda de um pedaço do cromossomo. Pode soar como forma discriminatória e pejorativa quando se trata de ser humano, pois a diferença não pode ser tratada como falta, imperfeição.

Distúrbio, também segundo o Magno Dicionário da Língua Portuguesa (1995), significa perturbação do sossego; rebuliço; algazarra; contenda; peraltice.

Segundo definição do Magno Dicionário da Língua Portuguesa (1995), Síndrome é como grupo de sinais ou sintomas clínicos, provocados por um mesmo mecanismo mas que podem ter várias etiologias, e podem caracterizar uma doença.

Vejamos a definição de algumas deficiência e distúrbios com o objetivo de caracterizá-las sob vários pontos de vista:

a) Deficiência Mental

Segundo os autores KIRK e GALLAGHER (1996), os indivíduos deficientes mentais são classificados em educável, treinável e grave/profundo, embora já tenha havido outras formas de classificá-los (leve, moderado e grave) a definição mais comumente empregada desse tipo de deficiência é a criada pelos principais membros da Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD).

A deficiência mental refere-se ao funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, que coexiste com falhas no comportamento adaptador e se manifesta durante o período de desenvolvimento. (Grossman, 1997 citado por KIRK e GALLAGHER, 1996, p. 121)

Para ARAUJO (1997), a deficiência mental originam-se de três formas:

- Ordem Biológica: compreende fatores pré-natais (genéticos e congênitos), perinatais (traumatismo obstétrico, hipoxia, hemorragia, prematuridade, pós maturidade e outros) e pós-natais (infecções, intoxicações exógenas, traumas e hemorragias cerebrais);
- Ordem Psicológica: carência efetiva precoce, distúrbios perceptivos, fatores emocionais como neurose e psicose;
- Ordem Sociológica: compreende a privação social e cultural, o nível sócio-econômico, a situação urbana ou rural e a compreensão do grupo sócio-familiar.

Segundo ARAUJO (1997), a Organização Mundial de Saúde (1968), agrupa essa deficiência em quatro níveis:

- Profunda: QI abaixo de 20;
- Severa: QI entre 20 e 35;
- Moderada: QI entre 36 a 52;
- Leve: QI entre 53 a 70.

b) Deficiência Visual

Segundo BARRAGA (1985), pessoas que têm essa deficiência podem ser classificadas como “cegas” ou com “baixa visão”. Vejamos a seguir a definição da autora:

Pessoas com baixa visão são aquelas que apresentam desde condições de indicar projeção de luz, até o grau em que a redução de acuidade visual interfere ou limita o seu desempenho e as cegas são aquelas que apresentam desde a ausência total de visão até a perda da projeção de luz. (BARRAGA, 1985, p.11)

De acordo com módulo “Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão” (2005, p.18), as causas da cegueira são congênitas e adquiridas. A cegueira congênita pode aparecer devido a retinopatia da prematuridade, coriorretinite, catarata congênita, glaucoma congênito, atrofia óptica por problema de parto, degenerações retinianas e deficiência visual cortical. As causas adquiridas podem advir de doenças como diabetes, descolamento da retina, glaucoma, catarata, degeneração senil e traumas oculares.

Ainda segundo o módulo citado acima, existem alguns tipos de deficiências visuais, são elas:

- Estrabismo: é a ausência de paralelismo e sincronia dos músculos oculares, para uma perfeita coordenação de ambos os olhos, responsável por uma imagem nítida, no mesmo ponto da retina, que possibilita a fusão, há grande dificuldade para realizar a binocularidade;

- Erros de refração: hipermetropia (dificuldade acomodativa, ver de perto), miopia (dificuldade para ver de longe, em virtude do alongamento do globo ocular, que forma a imagem antes da retina) e astigmatismo (a córnea não apresenta a mesma curvatura em todas as direções, ocasionando uma deformação da imagem);

- Baixa visão: atrofia óptica é a perda total ou parcial da visão, em decorrência de lesões ou doenças no nervo óptico, pupila, podendo haver degenerações das fibras, tanto das células ganglionares, como de corpo geniculado, nistagmo (oscilações involuntárias e rítmica dos olhos, que ocasionam alteração do sistema sensório-motor ocular), spasmus nutans, cório- retinite (é uma inflamação da coróide, coroidite, quando afeta ambas as camadas coróide e retina, a causa é a toxoplasmose, por infestação do protozoário Gondii, adquirida pelo contato com animais infectados: cães, coelhos, gatos, pombo, galinha e na carne suína);

- Alterações retinianas: retinopatia da prematuridade ou fibroplasia retrolental (pode ser decorrente de imaturidade da retina, por baixa idade gestacional, e/ ou por alta dose de oxigênio na incubadora), retinose pigmentar (distrofia hereditária dos receptores retinianos, por transmissão autossômica recessiva dominante ligada ao cromossomo X), retinopatia diabética (é uma alteração retiniana por obstrução dos vasos capilares da região da mácula e retina, com formação de cicatriz ou de escotomas extensos, podendo formar edema ou cistos de mácula), síndrome de Leber ou Amaurose Congênita de Leber (é caracterizada por degeneração retiniana, com eletroretinograma extinto e manifesta-se por uma neurite óptica hereditária) e retinoblastoma (tumor na retina que pode aparecer nas primeiras semanas até os dois anos de idade);

- Glaucoma: decorrente da alteração na circulação do líquido humor aquoso, responsável pela nutrição do cristalino, íris e córnea. Há um aumento da pressão intra-ocular;

- Catarata: é a opacificação do cristalino, produzindo a leucocoria ou mancha branca na pupila.

c) Deficiência Auditiva

Conforme GOMES (2000), essa deficiência é caracterizada pela perda ou diminuição da capacidade de ouvir de um indivíduo e pode ser classificada em níveis de acordo com a sensibilidade auditiva. Surdez leve, moderada, acentuada, severa, profunda e pode ser ainda classificada como unilateral (apenas em um ouvido) e bilateral (quando acomete os dois ouvidos).

Segundo o módulo “Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos” (2005), o conhecimento sobre as características da surdez permite àqueles que se relacionam ou que pretendem desenvolver algum tipo de trabalho pedagógico com pessoas surdas, a compreensão desse fenômeno, aumentando sua possibilidade de atender às necessidades especiais constatadas. A surdez

pode ser dividida em dois grandes grupos: congênitas (quando o indivíduo já nasceu surdo, a surdez é pré-lingual, ou seja, ocorreu antes da aquisição da linguagem) e adquiridas (quando o indivíduo perde a audição no decorrer da sua vida, podendo ser pré ou pós - lingual, dependendo da sua ocorrência ter se dado antes ou depois da aquisição da linguagem).

Quanto à etiologia (causas da surdez), elas se dividem em:

- Pré-natais: surdez provocada por fatores genéticos e hereditários, doenças adquiridas pela mãe na época da gestação (rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus), e exposição da mãe a drogas ototóxicas (medicamentos que podem afetar a audição);
- Peri-natais: surdez provocada mais frequentemente por parto prematuro, anóxia cerebral (falta de oxigenação no cérebro logo após o nascimento) e trauma de parto (uso inadequado de fórceps, parto excessivamente rápido, parto demorado).
- Pós-natais: surdez provocada por doenças adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, como meningite caxumba, sarampo. Além do uso de medicamentos ototóxicos, outros fatores também têm relação com a surdez, como avanço da idade e acidentes.

O módulo “Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos” (2005), caracteriza o audiômetro como instrumento utilizado para medir a sensibilidade auditiva de um indivíduo. Por meio desse instrumento faz-se possível a realização de alguns testes, obtendo-se uma classificação da surdez quanto ao grau de comprometimento, a qual está classificada em níveis, de acordo com a sensibilidade auditiva do indivíduo:

- Audição normal: de 0 a 15 dB¹;
- 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 conversa 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 conversa 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;

Decibel (dB): Unidade de medida da intensidade do som; a décima parte do bel

- 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.

d) Deficiência Física / Neuro-Motora

De acordo com WILSON (1971), as deficiências físicas se dividem em três categorias, são elas:

- neuro-musculares, uma vez que as dificuldades encontra-se mais frequentemente nos centros e vias nervosas que comandam os músculos, do que nos músculos em si, segundo o autor, lesões nervosas podem ser causadas por infecções ou por lesões ocorridas em qualquer fase da vida da pessoa, podendo também ocorrer por uma degeneração sem causa aparente vejamos alguns exemplos: distrofias, esclerose múltipla, poliomielite, epilepsia, enxaquecas, paralisia cerebral inclui-se nesta, dependendo do membro atingido a hemiplegia, paraplegia e tetraplegia;

- Deformações ósseas: as deficiências ósseas em crianças afetam principalmente os membros superiores e inferiores, a espinha e as articulações. Tais deficiências prejudicam a criança no que se refere a andar, sentar, ficar em pé e usar as mãos. Podem ser congêntas, se a criança nasce com elas, ou adquiridas, sendo então resultado de doenças infecciosas, de disfunções relativas ao desenvolvimento ou de acidentes. Deslocamento congênito de quadris, escoliose, quistos e tumores ósseos são alguns tipos de deformação;

- Limitação do vigor, vitalidade e / ou agilidade: WILSON (1971) afirma que as condições físicas que são caracterizadas por vigor, vitalidade e agilidade altamente reduzidos, limitando a capacidade das crianças em realizarem trabalhos escolares com o grau máximo de eficiência são causa suficiente para que lhe sejam fornecidos recursos educacionais especiais. Estes estados podem ser causados por doenças infecciosas e também por deficiências congêntas ou de desenvolvimento que levam a uma invalidez permanente ou a longos períodos de recolhimento forçado ao leito deficiências cardíacas, febre reumática, tuberculose pulmonar, nefrite, hepatite infecciosa, mononucleose infecciosa, AIDS, leucemia, asma, subnutrição, hemofilia e diabetes são alguns exemplos de doenças que diminuem a vitalidade, agilidade e vigor.

e) Deficiências Múltiplas

FONSECA (1995) define como sendo a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências (mental/ visual/ auditiva/ física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa. As principais necessidades educativas ocorrem em relação às habilidades básicas, nos aspectos social, de auto-ajuda e de comunicação. Também é considerada com deficiência múltipla a pessoa com deficiência mental severa.

f) Distúrbios de Comunicação

Esses distúrbios são definidos pela Associação Americana de fala, Linguagem e Audição (ASHA) como sendo deficiências na articulação, na linguagem, na voz ou na fluência (troca de fonemas, variação da voz desde a rouquidão até a nasalidade, gagueira, afasia).

g) Síndromes Síndrome de Down

De acordo com a enciclopédia virtual wikipédia são conjuntos de sinais ou sintomas provocados pelo mesmo organismo e dependentes de causas diversas que definem uma doença ou perturbação. Pode-se destacar como a mais conhecida a síndrome: de Down, que segundo MORENO (1996), essa síndrome é resultado de um acidente genético durante a divisão celular, totalizando em 47 cromossomos, um a mais que o normal e o cromossomo causador da deficiência está presente no par 21, podendo acontecer com qualquer casal em qualquer idade.

2.2.3 *Caracterizando Condutas Típicas Autismo*

De acordo com a definição da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, condutas típicas são manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado. Uma das condutas típicas mais conhecidas é o Autismo que segundo ALMEIDA (2004), é um transtorno invasivo de desenvolvimento, que abrange várias áreas da pessoa: comunicação, interação social, pensamento. Não pode ser definido simplesmente como uma forma de retardo mental, a palavra autismo atualmente pode ser associada a diversas síndromes que chamamos de espectros de transtornos autísticos, cujos sintomas variam amplamente.

2.2.4 *Caracterizando Superdotação/Altas Habilidades*

A Política Nacional de Educação Especial (1994) define como portadores de altas habilidades/ superdotados os educandos que apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora.

O módulo “Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades / superdotação” (2005) define as classificações acima como:

- Tipo Intelectual: apresenta flexibilidade e fluência de pensamento, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, produção ideativa, rapidez do pensamento, compreensão e memória elevada, capacidade de resolver e lidar com problemas;
- Tipo Acadêmico: evidencia aptidão acadêmica específica, atenção, concentração; rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; capacidade de produção acadêmica;
- Tipo Criativo: relaciona-se às seguintes características: originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente e até de modo extravagante; sentimento de desafio diante da desordem de fatos; facilidade de auto-expressão, fluência e flexibilidade;
- Tipo Social: revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência no grupo;
- Tipo Talento Especial: pode-se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou cênicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades de alto desempenho;
- Tipo Psicomotor: se destaca por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora.

No Artigo 59 Inciso II da LDB, resguarda-se o direito ao superdotado a garantia de aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar, garantindo dessa forma seu sucesso e progresso sem que a escola e o ensino se torne para ele algo enfadonho e monótono a ponto de desmotivá-lo.

2.2.5 *Avaliando para identificar as necessidades educacionais especiais*

Conforme o módulo “Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais” (2005). No caso das necessidades educacionais especiais, os rumos da avaliação devem estar a serviço da implementação dos apoios necessários ao progresso e ao sucesso de todos os alunos, bem como para a melhoria das respostas educativas oferecidas no contexto educacional escolar e, se possível, no familiar. É unânime a necessidade de ressignificar os procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem em geral e os fins a que se destinam. Destaca-se, ainda, a importância de contextualizar os procedimentos avaliativos incluindo-se outras variáveis de análise, além daquelas referentes aos alunos, apenas. Em relação a estes, fica evidente a necessidade de se levar em consideração as diferenças individuais, particularmente em se tratando de pessoas com deficiências e com limitações decorrentes de condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou de quadros psicológicos graves, além daquelas pessoas que apresentam altas habilidades/superdotação.

A avaliação ainda tem sido utilizada como aferição, como julgamento do aluno, atribuindo-se ‘valores’ que supostamente, ‘medem’ o que ele aprendeu, ou não, e que o promovem ou que o reprovam.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no decorrer do processo educativo deverá ser realizada uma avaliação pedagógica dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, objetivando identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões e essa avaliação deverá levar em consideração todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem com cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas. Sob esse enfoque, ao contrário do modelo clínico tradicional e classificatório, a ênfase recai no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar.

De acordo com o módulo “Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais” (2005), existe no mercado uma série de instrumentos de avaliação já padronizados e que têm sua importância e utilidade. Não se pretende desconsiderá-los, mas questionar o que permitem oferecer como subsídios à prática pedagógica. Sugere-se que as equipes de avaliação construam seus próprios instrumentos, como, aliás, e felizmente, já ocorre em algumas redes de educação. Sob a forma de diários de classe, relatórios, fichas ou similares contendo indicadores, os avaliadores registram suas observações para analisá-las em equipe da qual os professores devem fazer parte, sempre.

Segundo o módulo os questionários também têm sido usados como instrumento de coleta de dados. Mesmo rigorosamente construídos, estruturados ou semi-estruturados, sempre deixam algumas dúvidas quanto a fidedignidade e validade das informações. Pode-se considerar a ‘observação’ como mais recomendado para a coleta de informação e de análise de dados do contexto educacional escolar (as observações devem ser seguidas de registros).

Além das observações de comportamentos relacionais entre pessoas, cabem como procedimentos:

- a análise da produção escolar dos alunos: usando-se como fontes seus cadernos, folhas de exercícios, desenhos e outros trabalhos que realiza em sala de aula, sem perder de vista a necessidade de contextualizá-los;
- a análise de documentos: pois eles permitem conhecer a orientação filosófica, a base teórica e operacional sobre as quais a escola se organiza e se planeja;
- Entrevistas: igualmente complexas, mas necessárias. Importante descaracterizá-las como obtenção de dados de pesquisa pois, como comentado anteriormente, há uma diferença teórico-metodológica entre as práticas de pesquisa e as de avaliação. Sob esse prisma a entrevista deve ocorrer em clima de solidariedade, sob a forma de relações dialógicas entre avaliador e avaliado. Espera-se que ambos estejam compartilhando informações para o mesmo objetivo.

Qualquer instrumento ou procedimento de avaliação deve envolver indicadores que facilitem a análise dos contextos em que as pessoas se desenvolvem e não apenas conhecer suas características, evitando-se comparar pessoas umas com as outras. As informações colhidas ao longo do processo, sejam referentes às avaliações, sejam as decorrentes delas e que redirecionam as ações pedagógicas devem ser guardadas convenientemente. Dentre outras razões, por se constituírem em inestimável material para estudos e pesquisas acerca dos instrumentos e procedimentos utilizados, além de permitirem acompanhar os progressos obtidos.

O âmbito a serem considerados para se avaliar as necessidades especiais são:

- O contexto educacional escolar: as dimensões delimitam-se em instituição educacional escolar e a ação pedagógica, sendo que os procedimentos estabelecidos em consenso pela equipe de avaliadores, devem incluir observações e seus registros, entrevistas, estudo e análise de documentos (projeto político-pedagógico da escola, estatuto e regimento, planos de cursos e aulas);

- O aluno: em seu nível de desenvolvimento e condições pessoais (análise das habilidades motoras e psicomotoras, habilidades cognitivas). Deve-se identificar suas necessidades educacionais especiais, suas facilidades na aprendizagem e suas dificuldades gerais e específicas e que se manifestam no processo educacional escolar. Conhecendo-as, podem-se tomar as providências para supri-las, sejam as dos aprendizes ou da própria instituição, aprimorando-a para que ofereça respostas educativas adequadas a todos os alunos com necessidades educacionais especiais – Altas Habilidades / Superdotação de modo que possam ser atingidas as finalidades do processo educativo;

- A família: características do ambiente familiar e o convívio familiar. Embora a família esteja, fisicamente, fora do espaço educacional escolar, seria incompleta qualquer avaliação para identificar necessidades educacionais especiais, que não a valorizasse como âmbito de análises. Assim é, particularmente porque, a vida familiar representa um significativo cenário para o desenvolvimento afetivo-emocional e social de qualquer pessoa. É na família que os indivíduos desenvolvem seus primeiros vínculos, onde experimentam interações com adultos e com irmãos, se houver;

De acordo com o módulo “Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais” (2005). Numa breve retrospectiva histórica do trabalho que ainda vem sendo desenvolvido por muitas equipes de avaliadores da educação especial:

- a administração de testes psicológicos, dentre outros procedimentos, tem feito parte da avaliação, qualificada como diagnóstica;

- o uso desses instrumentos, de referência normativa, é exclusivo de psicólogos, profissionais que, geralmente, não fazem parte dos quadros das Secretarias de Educação, o que sempre dificultou sua presença ‘oficial’ na rede pública de ensino;

- os resultados da avaliação diagnóstica, pretensamente úteis aos professores, para auxiliá-los na compreensão das necessidades dos alunos e elaboração de planos educacionais, não têm servido a esses objetivos;

- diferentemente do que se pensava e gostaria, as informações obtidas têm servido para aumentar os preconceitos e reforçar a falsa idéia que um quociente intelectual – QI -, E / OU Idade Mental – IM – baixos, por exemplos, são determinantes de aprendizagens igualmente baixas ou qualitativamente pobres;

- a maioria dos testes utilizados, de base clínica, pouco contribuem para a tomada de decisões nos aspectos curriculares ou de prática pedagógica, principalmente se não forem

ressignificados – particularmente na interpretação dos dados que oferecem ,com vistas à educação escolar;

- de igual modo, os contextos de aprendizagem tanto em casa como e, principalmente, na escola nem sempre são devidamente considerados, fazendo com que os diagnósticos sejam formulados com base nos resultados absolutos dos testes usados, nas informações colhidas em breves entrevistas e nas observações do comportamento avaliado, circunscritas ao espaço restrito das salas de exames usadas pelos avaliadores;

- as condições em que a avaliação diagnóstica ocorre, geralmente são artificiais, fora do cotidiano dos avaliados, o que interfere em sua performance;

- o próprio linguajar do avaliador, que segue instruções padronizadas, pode ser outra limitação que mascara o potencial real do avaliado;

- mesmo sendo examinado por vários profissionais da educação especial, eles dificilmente se reúnem para a discussão dos casos e para construir sugestões para o trabalho pedagógico;

- a formação inicial e a continuada de nossos professores e gestores não os instrumentalizou para a compreensão das informações resultantes da aplicação dos testes psicológicos (não só os de inteligência, mas os de personalidade, dentre outros);

- o mesmo aplica-se à formação dos psicólogos que, quando não têm o curso de formação de professores, também se sentem constrangidos em fornecer orientações de natureza pedagógica, pois sua formação é, predominantemente, voltada para práticas terapêuticas;

- de modo geral, na tradição da educação especial, a avaliação diagnóstica, geralmente realizada em equipe multiprofissional, com médico, psicólogo e assistente social, tem servido para a triagem, isto é para informar se o aluno deverá ou não ser encaminhado para atendimento educacional especializado, em classes e escolas especiais;

- mesmo com os avanços quanto à composição das referidas equipes, nela inserindo-se pedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e psicopedagogos, a problemática permanece. Além da dificuldade de dispor destes profissionais em todas as redes (mesmo nas não-governamentais), as queixas quanto à utilização dos resultados, sem serem para triagem, ainda perduram;

- apesar de todos os esforços para modernizar as práticas avaliativas no ensino regular, os professores continuam a organizar lista de alunos que não aprendem, para

avaliação diagnóstica, em busca de uma patologia que explique e justifique o fracasso do aluno;

- essas listas representam um enorme desafio às equipes pois não conseguem avaliar todos os alunos, no tempo desejado pela escola. E, quando os educandos são de outras cidades, onde não há equipes, estas precisam deslocar-se o município onde residem para, em poucos dias, avaliar alunos, que acabam rotulados em classificações, no mínimo perversas;

- conscientes das “consequências” de seus “laudos” e inspiradas no ideário da inclusão muitas equipes de educação especial têm optado por manter os alunos no ensino regular, recomendado que sejam atendidos nas salas de recursos.

A partir dessas considerações, cumprem lembrar que a permanência da avaliação como diagnóstico clínico pode pressionar a criação de salas de recursos, como já acontece em algumas redes de ensino.

Com propriedade HADJI (2001) aponta quatro pistas para colocar a avaliação a serviço da ação educativa. Podem ser consideradas como caminhos a serem percorridos pelas equipes de de avaliadores que trabalham nas escolas, ainda que estejam nelas durante alguns períodos, na impossibilidade de pertencerem a seus quadros, como seria o ideal.

Um dos caminhos é refletir sobre os objetivos da prática avaliativa, assumindo-se que está a serviço de ações que levem à melhoria, qualquer que seja o sujeito ou o objeto avaliado. Neste percurso, a equipe pedagógica da escola exerce papel destacado. Nela, o professor é o principal autor da prática pedagógica em sala de aula porque é o que mais convive com o aluno. Nunca é demais lembrar que as decisões precisam estar registradas no Projeto Político-Pedagógico das escolas.

Outra pista é referente às modalidades da prática avaliativa. A criatividade, o bom senso e a experiência do professor são altamente significativas e, muitas vezes, seus relatórios são tão esclarecedores que dispensam-se instrumentos a serem preenchidos e, depois, examinados por outras pessoas.

As condições técnicas de avaliação é outra das pistas apresentadas por HADJI (2001). Relaciona-se com as demais, particularmente com as modalidades da prática avaliativa. E, sob o enfoque técnico, o caminho a ser percorrido deve conduzir à remoção das barreiras ainda existentes quanto ao uso de técnicas padronizadas, normativas ou referidas a critérios. O autor recomenda que os avaliadores “não devem se afogar num mar de observáveis, ampliando, entretanto, o campo das observações, a fim de tornar a avaliação mais informativa”.

Finalmente, um outro caminho é o da deontologia do trabalho dos avaliadores, isto é, a preocupação com os princípios éticos que devem presidir qualquer atividade, em especial aquelas que ‘desvendam’ situações e condições, como é o caso da avaliação para a identificação das necessidades educacionais de alunos, escolas e famílias.

Ainda com o objetivo de apontar caminhos sugere-se:

- Nas escolas: que a avaliação seja processo contínuo e compartilhado, reservando-se espaços constantes para que os professores se encontrem, em relações dialógicas, para avaliar e aprimorar suas práticas, para analisar as necessidades educacionais especiais de alunos trocando sugestões e buscando alternativas para o enfrentamento das dificuldades existentes;

- Nos órgãos centrais, implementadores de políticas de educação inclusiva: que se possibilite a ressignificação do papel e das práticas avaliativas em uso pelas equipes de diagnóstico da educação especial, levando-as a trabalhar nas escolas onde, juntamente com os professores e a equipe técnica pedagógica, possam extrair dados, analisá-los em conjunto, e participar do processo decisório quanto às estratégias a serem implementadas para resolverem problemas.

2.2.6 Modalidades de atendimento aos alunos com necessidades especiais

KIRK e GALLAGHER (1996) já depreciam em sua obra “Educação da Criança Excepcional”, o atendimento à crianças deficientes no ensino regular:

“A filosofia do ambiente menos restritivo defende o oferecimento do ensino especial num ambiente mais próximo do normal, que possibilite o domínio dos conteúdos e habilidades”. (KIRK e GALLAGHER, 1996, p. 56)

As modalidades de atendimento aos indivíduos com Necessidades Especiais que serão descritas nesse momento baseiam-se nas idéias de KIRK e GALLAGHER (1996):

- Classe Comum: em virtude da filosofia da Integração, o educando permanece em classes normais (ensino regular) e o professor tira suas dúvidas com um professor consultor (de apoio);
- Professor consultor (de apoio): segundo os autores esse professor auxilia os professores regentes tirando dúvidas, aconselhando a respeito de materias especiais e métodos de ensino;
- Sala de recurso: a sala de recurso é uma sala de aula pequena para qual se indica um professor especial e para qual as crianças vão por curtos períodos diários para um trabalho especial. Essa sala deve ser dotada de recursos diferenciados;
- Classe especial: Kirk e Gallagher (1996) ressaltam que às vezes seria aconselhável designar as crianças com deficiências mais graves para classes especiais, onde o professor especial assume a principal responsabilidade pelos seus programas, ou seja, para atendimento transitório, visando atender a proposta de inclusão;
- Escolas Especiais Diárias (Centros de Ensino Especializado): Segundo os autores acima alguns sistemas escolares organizaram para vários tipos de crianças especiais, principalmente para as que têm distúrbio de comportamento, deficiência física, retardo mental treinável e deficiências múltiplas. Porém com a política de inclusão a ideia é que esse tipo de atendimento venha a ser bem reduzido;
- Serviços hospitalares e domiciliares os mesmos autores ainda afirma que alguns hospitais já contam com professores em período integral para ensinar crianças com deficiências físicas que necessitam de longos períodos de hospitalização, que é o caso da Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação e vários outros hospitais no Distrito Federal que contam com esse tipo de atendimento. O atendimento domiciliar, segundo os autores seria realizado

por professores itinerantes que visitariam o lar das crianças tendo em vista evitar o atraso escolar.

BRANDÃO (2007) critica a existência de classes especiais da seguinte forma:

Se por um lado a existência de 'classes especiais', especialmente nas escolas públicas, constitui, claramente, um fator de discriminação da criança portadora de necessidades especiais, a extinção dessas 'classes especiais' só pode ser vista como uma atitude altamente louvável. Por outro lado, a opção de incluir as crianças portadoras de necessidades especiais em classes comuns reclama uma política de capacitação, específica e especializada, dos docentes que irão trabalhar nessas salas de aula, que passam a ser mais heterogênea, exigindo formação adequada e mais atenção desses profissionais. (BRANDÃO, 2007, p. 8)

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), na organização das classes comuns faz-se necessário prever: professores capacitados e especializados; distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos; flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados, processos de avaliação adequados ao nível de desenvolvimento dos alunos; serviços de apoio pedagógico especializado; temporalidade flexível do ano letivo; condições para reflexão, ação e elaboração teórica da educação inclusiva, dentre outras.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem por base fundamentações teóricas encontradas em livros científicos, os quais trouxeram uma bagagem acadêmica ampla, revistas, entrevista informais realizadas com profissionais atuantes em uma Unidade Escolar, a qual estão inseridos alunos com necessidades educacionais especiais; materiais de cursos fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC), pesquisas na Internet em busca de informações e curiosidades, todo esse material utilizado de forma dinâmica e objetiva, a ponto de fornecerem experiências fantásticas a respeito do tema abordado.

CONCLUSÃO

Ao término desta pesquisa conclui-se, portanto, que o processo de inclusão deve fazer parte da presente realidade social brasileira devido a continuar sendo um processo demorado onde se fizeram necessárias criações de inúmeras leis e uma modificação significativa de valores e atitudes no campo educacional para que a pessoa com necessidades especiais obtivesse seu espaço na sociedade. A aceitação da diferenças deve acontecer de forma a extinguir comportamentos discriminatórios e excludentes de nossa sociedade.

Profissionais da educação devem estar engajados em conhecer as necessidades especiais e aprimorar-se em fazer com que o alunado que necessite de um atendimento especial supere suas próprias limitações e obstáculos.

Faz-se necessária a presença do professor no tocante ao estabelecimento de diálogo, sensibilização, orientação e articulação social - educativa de forma a enriquecer a prática da cidadania. Favorecendo uma relação equilibrada dividindo os deveres e responsabilidades entre família e escola em um momento em que a sociedade atravessa de mudanças aceleradas, onde valores e princípios tendem a perde-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa de campo foi de suma importância como complemento da teoria e para o enriquecimento dos conhecimentos científicos sobre o tema inclusão, pois nos forneceu uma rica experiência a respeito da atuação docente dentro de um ambiente inclusivo, por meio dos relatos, conhecemos alguns projetos desenvolvidos pelas escolas e forma diferenciada de como esse profissional pode estar enfrentando algumas situações que possam ocorrer não só no âmbito escolar, como também em nível de comunidade, observamos algumas atividades desenvolvidas pela equipe de especialistas.

Percebemos que o professor deve ser/ estar sempre atento ao alunado que necessita de um apoio especial, acompanhando-os sistematicamente, elaborando e desenvolvendo projetos que potencializem suas habilidades, mantendo contato com toda a comunidade escolar e local; orientando para sentirem-se mais seguros diante de determinadas situações as quais não se acham preparados para lidar.

O trabalho pedagógico inclusivo deve ser um vínculo de parceria e respeito entre profissionais, pais e alunos. Enfim, foi uma atividade gratificante poder vivenciar a inclusão dentro da realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Marina. **Projeto Inclusão/ técnico - pedagógica**. 1ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2ª Ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Luiz Alberto David. **A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: CORDE, 1997.

_____. **Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais/ Coordenação geral: SEESP/ MEC; elaboração: Rosita Edler Carvalho**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BARRAGA, Natalie. **Programa para desenvolver a eficiência no funcionamento visual**. São Paulo: Fundação para o livro do cego no Brasil, 1985.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB Passo a Passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/ 96), comentada e interpretada, Artigo por Artigo**, 3ª edição atualizada. São Paulo: Editora Avercamp, 2007.

_____. **Constituição da República Federal do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

_____. **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos cegos e de alunos com baixa visão/ Coordenação geral: SEESP/ MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/ superdotação / Coordenação geral: SEESP/ MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência física / neuro – motora/** Coordenação geral: SEESP/ MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos/** Coordenação geral: SEESP/ MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Básica/** Secretaria de Educação Especial. MEC: SEESP, 2001.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. Departamento da Criança e do Adolescente, 2002.

FELTRIN, Antonio Efro. **Inclusão social na escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença.** São Paulo: Paulinas, 2006.

FONSECA, Vitor. **Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce – Uma intenção as idéias de Fencnstain.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.

GIACAGLIA, L. R. A & PENTEADO, W. M. A. **Orientação Educacional na prática: princípios, técnicas, instrumentos.** 5ª edição revisada e atualizada. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

- GOMES, C. A. V. **A audição e a surdez. Núcleos de estudos e pesquisas sobre a atenção à pessoa com deficiência.** Programa de Pós-Graduação em Educação - UNESP Marília, 2000.
- HADJI, C. **Avaliação Desmistificada.** Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- KIRK, S. A & GALLAGHER, J. J. **A educação da Criança Excepcional** (tradução Marília Zenalla Sanvicente). 3ª edição. São Paulo: Fontes, 1996. Título Original: Educating Excpotional Children.
- _____. **Lei nº. 5.564 de 21 de dezembro de 1968**, regulamentada pelo Decreto nº. 72.846 de 26 de setembro de 1973.
- LUCCHIARI, Dulce Helena Penna Soares. **Pensando e vivendo a orientação educacional.** São Paulo: Summus, 1993.
- LÜCK, Heloísa. **Planejamento em orientação educacional.** 18ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2007.
- _____. **Magno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** São Paulo: Difusão cultural do livro, 1995.
- MANTOAN, Maria Teresa E. **Ser ou estar: eis a questão. Explicando o déficit intelectual.** Rio de Janeiro: W. V. A, 1997.
- MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.** 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1999.
- MERCADANTE, Aloizio. **Direitos do Cidadão Especial: Um guia para pessoas com deficiência.** Brasília: Senado Federal, 2004.
- MORENO, Garcia. **Síndrome de Down, Um Problema Maravilhoso.** Brasília: CORDE, 1996.

_____. **Normas e recomendações internacionais sobre a deficiência.** Brasília: CORDE, 1996.

PESSOTTI, Isaías. **Sobre a gênese e evolução histórica do conceito de deficiência mental.** Revista Brasileira de Deficiência Mental, 1981.

_____. Revista Nova Escola “**Inclusão: uma utopia possível**”. Ano XIV –Nº 123 – São Paulo, 1999.

_____. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas/** coordenação geral: SEESP/ MEC. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. **Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais/** Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

WILSON. M. **Crianças com Deficiências Físicas e Neurológicas,** in: Dunn, L. M. **Crianças Excepcionais – Seus problemas, Sua Educação.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S. A, 1971.