

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FLUMINENSE
Campus Campos-Centro

Secretaria de Educação
Profissional e Tecnológica

Ministério
da Educação



LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

LUIS GUSTAVO MARQUES SOARES

**SABERES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM
ENFOQUE NA DEFICIÊNCIA VISUAL**

**Campos dos Goytacazes/RJ
2010**

LUIS GUSTAVO MARQUES SOARES

SABERES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM ENFOQUE
NA DEFICIÊNCIA VISUAL

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense Campus Campos - Centro, como requisito parcial para conclusão do Curso de Licenciatura em Matemática.

Orientadora: Prof^ª. MSc. Carmem Lúcia Vieira

Rodrigues Azevedo

Co-orientador: Prof. MSc. Salvador Tavares

Campos dos Goytacazes/RJ
2010

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)

S676s Soares, Luis Gustavo Marques.
Saberes e práticas da educação inclusiva com enfoque na
deficiência visual. / Luis Gustavo Marques Soares. - Campos
dos Goytacazes, RJ : [s.n.], 2010.
221 f.

Orientador: Carmem Lúcia Vieira Rodrigues Azevedo
Monografia (Licenciatura em Matemática). Centro Federal
de Educação Tecnológico de Campos. Campos. Campos dos
Goytacazes, RJ, 2010.

Bibliografia: f. 86 - 94

1. Inclusão na educação. 2. Deficientes visuais - Educação.
3. Educação especial. 4. Professores - Formação. I. Azevedo,
Carmem Lúcia Vieira Rodrigues, orient. II. Título.

CDD – 371.9

LUIS GUSTAVO MARQUES SOARES

SABERES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM ENFOQUE NA
DEFICIÊNCIA VISUAL

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense Campus Campos - Centro, como requisito parcial para conclusão do Curso de Licenciatura em Matemática.

Aprovada em 08 de abril de 2010.

Banca Avaliadora:

Prof^a. Carmem Lúcia Vieira Rodrigues Azevedo (orientadora)
Mestre em Economia Empresarial/ UCAM/RJ
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense Campus Campos -
Centro

Prof. Salvador Tavares (co-orientador)
Mestre em Educação Matemática /USU/RJ
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense Campus Campos -
Centro

Prof^a. Mônica Souto da Silva Dias
Doutora em Educação Matemática/PUC/SP
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense Campus Campos –
Centro

Prof^a. Vera Lucia Fazoli da Cunha Freitas Viana
Mestre em Educação Matemática /USU/RJ
UNIFLU – Faculdade de Filosofia de Campos

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me guiar em mais essa etapa da minha vida, iluminando toda trajetória nesse trabalho.

Aos meus pais, Claudio Soares e Jussara Marques, que, com todo o carinho e dedicação, me educaram e, especialmente nesse momento, apoiaram e incentivaram, assim como durante toda minha vida.

Aos orientadores, Carmem Lúcia Vieira Rodrigues Azevedo e Salvador Tavares pela dedicação, paciência e competência, indispensáveis para elaboração deste trabalho.

Aos funcionários do NAPNEE, em especial à Sirley Brandão e Joseane Barreto, por toda assistência e disponibilidade de recursos para auxiliar aos alunos com deficiência visual.

À professora Gisele Penatieri, por ser uma das responsáveis pela escolha do tema e por contribuir na elaboração deste trabalho.

A todos os colegas do curso, pelo companheirismo, em especial às amigas Josie Vasconcellos, Paula Eveline, Rosana Barcelos e Tatiele Nascimento por me darem apoio e incentivo na elaboração deste trabalho e por serem partes essenciais no caminho das realizações da graduação, dividindo momentos de alegria.

Aos melhores amigos Ursula D'Almeida, Felipe Jardim, Renata Campos, Lucas Ribeiro e à minha prima Mirlane Soares, por estarem presentes quando preciso, me apoiarem e torcerem pelo meu sucesso.

Em especial, à grande amiga Nayana Tavares por me ajudar, apoiar e incentivar a buscar melhorias neste trabalho.

À professora de Língua Portuguesa, diretora do Grupo Nós do Teatro e amiga Kátia Macabú que com toda sua competência e dedicação, fez a revisão ortográfica desta monografia.

A todos os amigos e integrantes do Grupo Nós do Teatro, por terem feito parte de toda minha trajetória de sete anos nesta instituição, marcando grandes momentos em minha vida.

A todos os professores da Licenciatura em Matemática, pelo apoio e incentivo constantes durante toda formação.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

*“Ensinar é um ato coletivo, no qual o professor disponibiliza a todos alunos, sem exceção, um mesmo conhecimento.
(SEESP/SEED/MEC, 2007, p.17)*

A todos os meus familiares, amigos e professores por acreditarem em mim, me proporcionando força e coragem para chegar até aqui, e em especial ao meu pai Claudio Eli Soares por me direcionar e me auxiliar neste e em muitos momentos da minha vida.

RESUMO

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares está cada vez mais presente, devido a um grande avanço das legislações estabelecidas nas últimas décadas. A atual situação dos sistemas educacionais demonstra uma dificuldade para trabalhar com a educação inclusiva, devendo haver adaptações curriculares e uma preocupação para com os cursos de formação de professores que devem amparar os futuros docentes. Neste sentido desenvolveu-se este trabalho monográfico com o intuito de contribuir para a formação dos professores sobre os seus deveres na educação inclusiva. Devido a muitos campos da Matemática requererem um apelo visual para o ensino e aprendizagem de seus conteúdos é que se propôs o enfoque na deficiência visual. Para atingir os objetivos propostos o trabalho se ateve em: realizar um estudo bibliográfico; elaborar aulas com as devidas adaptações de acordo com a necessidade de cada aluno com deficiência visual; coletar dados em órgãos públicos, que evidenciem o quantitativo de alunos com deficiência na rede pública de ensino de Campos dos Goytacazes, e realizar uma pesquisa com professores de matemática do município. Finalizando, são descritas as considerações sobre os resultados e as sugestões para continuidade do estudo. Destacam-se os resultados satisfatórios obtidos: nas experiências com alunos com deficiência visual relatadas, e na pesquisa realizada, na qual foi constatado que é necessário que haja, na opinião dos professores, um suporte adequado oferecido nos cursos de formação de professores, assim como cursos de capacitação constantes disponibilizados pelo governo, para prepará-los a atuar no cenário inclusivo.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Deficiência visual. Matemática. Formação de professores.

ABSTRACT

The inclusion of the students with special educational needs in regular schools is each time more present, due to the big advance of the educational laws established in the last few decades. The current educational system situation shows a difficulty to work with the inclusive education, in which there must be curricular adaptations and a concern about the teachers' training course that must support the future teachers. In this way, this monograph was developed with the goal of contribute to the teacher's training when it comes to their duties about the inclusive education. Due to lots of mathematics fields require a visual appeal to the teaching and learning of their contents, it is proposed the focus on visually impaired students. To reach the proposed objectives this work was focused on: performing a bibliographic study, prepare lessons with the due adaptations according to each visually impaired student needs, collecting information at public agencies, that evidence the quantitative number of the students with a disability in public schools in Campos dos Goytacazes city, and perform a research among the city mathematics teachers. Finishing, the considerations about the results and the suggestions to this study continuity are described, detaching the satisfactory results obtained: in the experiences with visually impaired students, and in the research performed, finding it's necessary to have, in teachers' opinion, an appropriated support offered in teachers training courses, and constant capacity courses offered by the government as well, to prepare them to act in the inclusive scenario.

Key-words: Inclusive Education. Visually Impairing. Mathematics. Teachers training.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1.1.1: Paradigmas de Serviços e de Suportes | 25 |
| Figura 4.2.1: Cella Braille | 48 |
| Figura 4.2.2: Alfabeto em Braille | 49 |
| Figura 4.2.3: Reglete e Punção..... | 50 |
| Figura 4.2.4: Máquina Perkins-Braille | 50 |
| Figura 4.3.1: Soroban..... | 53 |
| Figura 5.1.1: Alunos com deficiência visual utilizando o gráfico em alto relevo | 57 |
| Figura 5.3.1: Aluna utilizando material em alto relevo..... | 63 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 3.1: Evolução de matrículas em Escolas Regulares de 1998 a 2006 | 35 |
| Gráfico 3.2: Ensino Regular X Ensino Especializado | 36 |
| Gráfico 6.1.1: Alunos com deficiência na rede pública de ensino de Campos em 2009 | 70 |
| Gráfico 6.2.1: Segunda pergunta do questionário | 71 |
| Gráfico 6.2.2: Terceira pergunta do questionário | 72 |
| Gráfico 6.2.3: Quinta pergunta do questionário | 73 |
| Gráfico 6.2.4: Sexta pergunta do questionário | 73 |
| Gráfico 6.2.5: Sétima pergunta do questionário | 74 |
| Gráfico 6.2.6: Oitava pergunta do questionário | 74 |
| Gráfico 6.2.7: Nona pergunta do questionário | 75 |
| Gráfico 6.2.8: Décima pergunta do questionário | 76 |
| Gráfico 6.2.9: Décima primeira pergunta do questionário | 77 |
| Gráfico 6.2.10: Décima segunda pergunta do questionário | 78 |
| Gráfico 6.2.11: Décima terceira pergunta do questionário | 78 |
| Gráfico 6.2.12: Décima quarta pergunta do questionário | 79 |
| Gráfico 6.2.13: Décima quinta pergunta do questionário | 80 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 3.1: Matrículas em Escolas Regulares | 37 |
| Tabela 6.1.1: Estudantes com deficiência na rede municipal de Campos em 2009.. | 65 |
| Tabela 6.1.2: Estudantes com deficiência na rede estadual de Campos em 2009 ... | 67 |
| Tabela 6.1.3: Estudantes com deficiência na rede federal de Campos em 2009..... | 68 |
| Tabela 6.1.4: Estudantes com deficiência na rede pública de ensino em Campos em 2009 | 69 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| LISTA DE FIGURAS | 8 |
| LISTA DE GRÁFICOS..... | 9 |
| LISTA DE TABELAS | 10 |
| INTRODUÇÃO | 13 |
| 1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA | 18 |
| 1.1 Histórico da Educação Inclusiva | 19 |
| 2 LEGISLAÇÕES ESPECÍFICAS, DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E MARCOS SOBRE A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA | 27 |
| 3 A PRESENÇA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS REGULARES...35 | |
| 3.1 Surdez ou Deficiência Auditiva | 38 |
| 3.2 Altas habilidades e Superdotação..... | 39 |
| 3.3 Deficiência Física..... | 40 |
| 3.4 Deficiência Mental..... | 41 |
| 4 DEFICIÊNCIA VISUAL | 43 |
| 4.1 Conceitos | 43 |
| 4.2 Leitura e escrita para as pessoas com deficiência visual | 47 |
| 4.3 Matemática e Deficiência Visual | 51 |
| 5 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS | 55 |
| 5.1 Aula ministrada na 1ª. série do Ensino Médio..... | 56 |
| 5.2 Aula ministrada na 2ª. série do Ensino Médio | 59 |
| 5.3 Aula ministrada na 3ª. série do Ensino Médio | 60 |
| 6 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CAMPOS DOS GOYTACAZES..... | 65 |
| 6.1 Matrículas de alunos com deficiência em Campos dos Goytacazes | 65 |
| 6.2 Pesquisa com professores do município de Campos dos Goytacazes..... | 70 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 83 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 86 |
| APÊNDICES..... | 95 |
| APÊNDICE A — Questionários para alunos com deficiência visual | 96 |
| APÊNDICE B — Gráfico de uma função exponencial em alto relevo | 100 |
| APÊNDICE C — Lista de exercícios de inequações exponenciais..... | 102 |

| | |
|--|-----|
| APÊNDICE D — Lista de exercícios de inequações exponenciais codificada para impressão no Braille Fácil | 104 |
| APÊNDICE E — Lista de exercícios de cone ampliada | 106 |
| APÊNDICE F — “Quadro de pontos” em alto relevo..... | 109 |
| APÊNDICE G — Questionário para pesquisa com professores de Matemática . | 111 |
| ANEXOS | 114 |
| ANEXO A — Constituição de 1934 (Título V – Capítulo II) | 115 |
| ANEXO B — Declaração universal dos direitos humanos de 1948 | 119 |
| ANEXO C — Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Capítulo I)..... | 125 |
| ANEXO D — Declaração dos direitos das pessoas deficientes | 130 |
| ANEXO E — Convenção sobre reabilitação profissional e emprego de pessoas deficientes..... | 134 |
| ANEXO F — Constituição da república federativa do brasil de 1988..... | 139 |
| ANEXO G — Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989. | 144 |
| ANEXO H — Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Título II - Capítulo IV)..... | 151 |
| ANEXO I — Declaração de Salamanca | 154 |
| ANEXO J — Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Capítulo V)..... | 159 |
| ANEXO L — Carta para o terceiro milênio | 161 |
| ANEXO M — Portaria nº. 1.679 de dezembro de 1999 | 165 |
| ANEXO N — Decreto nº. 3.298 de 20 de dezembro de 1999..... | 168 |
| ANEXO O — Resolução - 95, de 21-11-2000 | 174 |
| ANEXO P — Declaração internacional de montreal sobre inclusão | 179 |
| ANEXO Q — Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001 | 182 |
| ANEXO R — Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001..... | 189 |
| ANEXO S — Decreto nº. 3.956 de 8 de outubro de 2001 (Convenção de Guatemala) | 198 |
| ANEXO T— Resolução do CNE/CP nº. 1 de 2002 | 203 |
| ANEXO U — Lei nº. 10.436 de 2002 | 210 |
| ANEXO V — Decreto nº. 5.626 de 2005 (Capítulos I e II) | 212 |
| ANEXO X — Decreto nº. 6.571 de 2008..... | 214 |
| ANEXO Z — Decreto nº. 6.571 de 2008..... | 217 |
| ANEXO AA — Portaria nº. 1.010 de 10 de maio 2006..... | 220 |

INTRODUÇÃO

A educação especial tem sido, nos últimos anos, pesquisada e discutida por professores e pesquisadores de modo geral. Essa modalidade da educação escolar entende-se como um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, para assim garantir e promover o desenvolvimento de potencialidades para os educandos com necessidades especiais em todas as etapas da educação básica (BRASIL, 2001a).

Para alguns, a educação especial deve se desenvolver de forma especial, em escolas especializadas, para atender às diferenças individuais dos alunos, por meio da diversificação dos serviços educacionais (ZACHARIAS, 2007).

Há instituições que trabalham e dedicam-se apenas a um tipo de deficiência, para melhor atendê-la. Porém, a educação em escolas especializadas, hoje em dia, tem sido muito discutida, pelo fato de não promover o convívio entre alunos com deficiência e sem deficiência.

Por outro lado, a escola especial tem todo um preparo pedagógico, com materiais e profissionais capacitados para atender as necessidades de cada deficiência. E na escola regular? Há profissionais e materiais capacitados para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais?

A proposta de incluir todos os alunos no ensino regular tem-se chocado muito com uma cultura assistencialista/terapêutica da educação especial e com as tradições de nossas políticas públicas na área. Para a criação de uma escola inclusiva, deve haver uma redefinição da educação, voltada para uma cidadania global, livre de preconceitos e propensa a aceitar as diferenças entre as pessoas (MANTOAM, 2004).

A educação inclusiva tem o papel fundamental de minimizar qualquer tipo de exclusão social no campo educacional, para assim, buscar, ao máximo, elevar o nível de participação, coletiva e individual, de seus integrantes (SANTOS; PAULINO, 2006). Segundo Stainback & Stainback (1999 apud MARTINS, 2006, p. 19):

A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aulas provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas.

Por isso, é importante ressaltar que “a escola é direito de todos” e o que se encontra em algumas leis, principalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - 9.394/96 em seu capítulo V Art. 58, é que: “entende-se como educação especial a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Sabe-se que a atual situação em que se encontram os sistemas educacionais revela dificuldades para atender às necessidades especiais dos alunos na escola regular e que é necessário que hajam adaptações curriculares para mudar esta situação (BRASIL, 1998).

É preciso ter a consciência de que todas essas afirmações são justas e devem acontecer de fato, porém vale ressaltar que tudo isso deve ser uma preocupação para os cursos de formação de professores, de forma a subsidiar os futuros docentes para trabalharem com alunos que possuem alguma necessidade educativa especial.

Neste contexto, este trabalho monográfico busca contribuir para a formação dos professores sobre os seus deveres na educação inclusiva, por meio de alguns saberes e práticas.

A motivação pela escolha do tema originou-se no primeiro contato que o autor teve com ele em um seminário elaborado na disciplina Prática Pedagógica IV, no quarto período do curso de Licenciatura em Matemática. Neste seminário, o grupo formado pelo autor e mais três alunos foi contemplado para pesquisar sobre a Educação Especial, em que foi escolhido abordar o tema de forma abrangente não enfocando apenas em um tipo de deficiência.

O segundo contato, que proporcionou ao autor estudar ainda mais sobre o tema proposto, foi no 5º. período do curso, em que o autor decidiu inscrever, com outro grupo de alunos, um trabalho para um evento da área de Educação Matemática¹. Nesse trabalho foram expostos alguns recursos didáticos pedagógicos

¹ Pôster intitulado - Portadores de Necessidades Educativas Especiais e o Ensino-Aprendizagem de Matemática: Uma realidade na comunidade CEFET-Campos apresentado na II Semana de Matemática do CEFET Campos em 2008.

utilizados, no Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NAPNEE) no IFFluminense Campus Campos– centro, para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual.

Deste modo, por influência desses trabalhos, foi definido o tema da monografia. Escolheu-se o enfoque “deficiência visual” pelo fato da Matemática requerer bastante apelo visual em grande parte de seus conteúdos. Segundo os PCN’s, para a aprendizagem de Matemática é necessário dominar códigos e nomenclaturas da linguagem matemática, compreender e interpretar desenhos e gráficos e relacioná-los à linguagem discursiva.

Além disso, alguns tópicos importantes são citados em “Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Matemática” nos PCN’s (BRASIL, 2002a), são eles: (i) ler e interpretar dados ou informações apresentados em diferentes linguagens e representações, como tabelas, gráficos, esquemas, diagramas, árvores de possibilidades, fórmulas, equações ou representações geométricas; (ii) traduzir uma situação dada em determinada linguagem para outra; por exemplo, transformar situações dadas em linguagem discursiva em esquemas, tabelas, gráficos, desenhos, fórmulas ou equações matemáticas e vice-versa.

Logo, pode-se observar que na disciplina Matemática, para melhor compreensão de alguns conteúdos, é necessário utilizar o apelo visual.

Sendo assim, há uma preocupação maior ao ensinar matemática para alunos com deficiência visual, devido a falta de preparo dos professores e da dificuldade de encontrar recursos disponíveis adequados.

E ainda há um grande obstáculo para os professores de matemática, visto a atual situação em que o Brasil se encontra com relação ao ensino da matemática. Segundo o Programa Internacional para Avaliação de Alunos (PISA²), realizado em 2006, o Brasil está entre os países com médias mais baixas em Matemática no mundo, ficando em 54º lugar dentre os 57 países participantes (INEP, 2007).

Desta forma, nesta monografia, propõem-se: discutir as questões sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular; fazer um breve estudo sobre alguns dos tipos de deficiências com maior incidência nos

² O PISA é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de Leitura, Matemática e Ciências. O exame ocorre a cada três anos e tem como objetivo produzir indicadores de forma a contribuir para a discussão da qualidade da educação básica, subsidiando políticas nacionais de melhoria da educação.

alunos matriculados nas escolas regulares, com ênfase na deficiência visual; planejar e ministrar aulas com materiais adaptados na tentativa de mostrar que é possível haver a inclusão de um aluno com deficiência visual em uma sala de aula regular e expor uma breve análise da situação da educação inclusiva na cidade de Campos dos Goytacazes.

Visando alcançar os objetivos do presente trabalho, foi realizado um estudo bibliográfico; elaboraram-se aulas com a devida flexibilização de recursos de acordo com as necessidades dos alunos com deficiência visual; foram feitas visitas aos órgãos públicos para coleta de dados do quantitativo de alunos com deficiência na rede pública de ensino do município de Campos dos Goytacazes, bem como foi elaborado, aplicado e analisado um questionário com professores de Matemática do município.

Este trabalho monográfico encontra-se estruturado em seis capítulos, além da introdução e das considerações finais.

No Capítulo 1, será feito um estudo sobre o conceito da educação inclusiva na visão de alguns autores. Bem como será apresentado um histórico da educação inclusiva desde a Antiguidade até os dias atuais, mostrando como foi o tratamento para com as pessoas com deficiência no decorrer da história.

Mudanças significativas para as pessoas com deficiência foram proporcionadas por meio de legislações, documentos internacionais e marcos da educação inclusiva, a partir de meados do século XX, que serão elencadas no Capítulo 2.

Para fazer um estudo dos principais conceitos e dificuldades das seguintes necessidades educacionais especiais: deficiência auditiva, altas habilidades, deficiência física e deficiência mental, será apresentada no Capítulo 3, a evolução de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, de acordo com dados do Censo Escolar de 2006, mostrando também o número de alunos matriculados por tipo de deficiência.

No Capítulo 4, será realizado um estudo mais aprofundado sobre a deficiência visual. Primeiramente, abordar-se-ão alguns conceitos e dificuldades sobre a deficiência visual, mostrando também o papel da escola, da família e do educador. Em seguida serão apresentados alguns recursos utilizados para leitura e escrita do sistema Braille e, finalmente, serão expostas algumas sugestões de como se lidar com um aluno com deficiência visual numa aula de matemática.

No Capítulo 5, três experiências de aulas ministradas em turmas regulares que continham alunos com deficiência visual serão relatadas. Para tal, adaptações, quando necessárias, serão feitas no material proposto para a aula.

Para analisar questões da educação inclusiva no município de Campos dos Goytacazes, no Capítulo 6, serão levantados os dados, nas redes públicas municipal, estadual e federal de ensino, quanto ao número de matrículas de alunos com deficiência no município. Neste capítulo, também serão mostrados resultados de uma pesquisa realizada com alguns professores de Matemática do município de Campos dos Goytacazes, com intuito de analisar a visão destes sobre aspectos da educação inclusiva.

Ao fim do estudo que será realizado neste trabalho, haverá a conclusão sobre: “Saberes e Práticas da Educação Inclusiva com enfoque na Deficiência Visual.” Então serão apontadas as principais conclusões, destacando-se a relevância deste estudo; fazendo uma breve retrospectiva da pesquisa; focalizando os principais resultados; relatando-se as contribuições e as dificuldades encontradas durante todo o processo de elaboração e execução do trabalho e, finalmente, apontando-se algumas maneiras de continuidade do estudo realizado.

1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os termos inclusão e escola inclusiva na educação geralmente são relacionados a alunos com necessidades educativas especiais de aprendizagem, porém sabe-se que esses não são os únicos excluídos das escolas. Há outras causas de exclusão e inclusão social, ligadas ao comportamento, à família, às condições sociais, culturais e econômicas dos alunos, que vão interferir na aprendizagem dos mesmos (FERREIRA, V., 2006).

Segundo a Unesco (s.d. apud FERREIRA,W., 2006, p. 218) a “educação inclusiva é uma abordagem desenvolvimental que procura responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos com um foco específico naqueles que são vulneráveis à marginalização e exclusão”.

No final do século XX a educação inclusiva foi iniciada como uma alternativa voltada para a defesa dos direitos dos grupos historicamente excluídos dos sistemas educacionais. Ao longo desses anos, ela vem crescendo e se fortalecendo mundialmente lutando pelo direito de uma educação de qualidade para todos, em especial para aqueles que estão sob o risco de exclusão educacional (FERREIRA, W., 2006).

A educação inclusiva acolhe todas as pessoas sem exceção, tanto o estudante com deficiência quanto o aluno que é discriminado por qualquer que seja o motivo. Incluir é a capacidade de compreender e reconhecer o outro, tendo o privilégio de conviver e trocar experiências com pessoas diferentes de nós (MANTOAM, 2005).

“Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro” (MANTOAM, 2005, p.3).

Para Kruppa (2001), efetivar a cidadania seria ressignificar formas e conteúdos, tempos e espaços de ações, permanentemente, em que o “eu” e o “outro” possam se fundir em um “nós” de direitos iguais, em que as diferenças de cada um possam ser respeitadas sem que isso signifique desigualdades. A escola inclusiva é aquela que pode realizar a “cidadania do nós”, rompendo com a desigualdade e com o preconceito.

O processo de exclusão-inclusão envolve também questões de preconceito étnico, linguístico, distinção sexual (gênero), personalidades e estilos cognitivos. O papel dos professores é permitir o desenvolvimento das potencialidades de seus alunos, convivendo assim com todas as diferenças e vivenciando o processo de inclusão (FERREIRA, V., 2006).

Além disso, para os educadores se comprometerem com a filosofia da inclusão devem estimular “o educando a direcionar o seu aprendizado de modo a aumentar sua autoconfiança, a participar mais plenamente na sociedade, a usar mais seu poder pessoal e desafiar a sociedade para a mudança” (SASSAKI, 1998, apud FERREIRA, V., 2006, p. 65).

O maior ganho para nós professores está em garantir a todos o direito à educação (MANTOAM, 2005).

Segundo Kruppa (2001), uma escola efetivamente inclusiva coloca a questão da incorporação de todas as crianças, inclusive as com necessidades especiais, ao ensino regular, sob a ótica de adequação da escola a elas e não das crianças “diferentes” à escola, reconhecendo a existência das mais variadas diferenças, expressas nelas.

A educação inclusiva tem uma importância fundamental pelo fato de buscar a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão da área educacional. Ela almeja, incondicionalmente, uma estrutura social menos hierarquizada e excludente, tendo como base o princípio de que todos temos o mesmo valor, pelo simples fato de sermos humanos. E assim, todos precisamos ser considerados e respeitados em nossa maneira subjetiva e única de existir (SANTOS; PAULINO, 2006).

1.1 Histórico da educação inclusiva

No decorrer da humanidade, foi-se diversificando a visão e a compreensão em relação às pessoas com deficiência. Em cada época, a relação da sociedade com a deficiência, enquanto fenômeno, demonstrou uma forma de pensar e em consequência uma maneira de agir (ARANHA, 2005).

É importante ressaltar que termos como: “deficiente”, “deficiência”, “portador de necessidade educativas especiais”, entre outros, surgiram recentemente, apenas no século XX (ARANHA, 2005).

Segundo Sasaki (2005) jamais houve ou haverá um único termo correto para designar as pessoas que possuem algum tipo de deficiência válidos em todos os tempos e espaços. Isso se deve ao fato de cada época ter seus valores caracterizados por cada tipo de sociedade.

Conforme as crenças, valores culturais, concepção de homem e transformações sociais que ocorreram nos diferentes momentos históricos, os conceitos sobre as pessoas com deficiência foram evoluindo (BRUNO; MOTA, 2001).

Na Antiguidade, não se encontram muitos registros sobre a relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Naquele período, a economia era mantida pelas atividades agrícola, pecuária e de artesanato, e a sociedade basicamente era dividida em dois grupos: a nobreza, que tinha o poder social, e o “populacho”, que era dependente economicamente dos nobres, porém eram eles que ficavam encarregados de todo o trabalho e produção (ARANHA, 2005).

Nessa realidade, a “pessoa diferente” (com deficiência, doente, idoso, órfão etc.) era sempre excluída da sociedade por meio de abandono ou exposição, já que isto não demonstrava ser um problema ético ou moral. Na Bíblia, há referências de cegos e leprosos como pessoas pedintes ou rejeitadas pela sociedade, às vezes por medo da doença, ou por acreditarem que Deus estaria punindo os doentes (ARANHA, 2001).

Kanner (1964 apud ARANHA, 2001, p. 5) relatou que: “a única ocupação para os retardados mentais encontrada na literatura antiga é a de bobo ou de palhaço, para a diversão dos senhores e de seus hóspedes.” Portanto, a pessoa com qualquer tipo de deficiência era apresentada como aleijada, mal constituída, débil, anormal ou deformada. Pelo fato de serem percebidas como degeneração da raça humana, logo, essas pessoas eram abandonadas ou eliminadas (BRUNO; MOTA, 2001).

Na Idade Antiga, durante séculos, o termo utilizado para se referir a essas pessoas era “os inválidos” que significava “indivíduos sem valor”. A pessoa que possuía algum tipo de deficiência era considerada uma pessoa inútil, imprestável, um peso morto para sociedade e para a família (SASSAKI, 2005).

Considerando que, de modo geral, tudo que era desconhecido causava temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências fazia com que as pessoas com deficiências, por serem “diferentes” das demais, fossem ignoradas e marginalizadas.

A própria religião contribuía com essa ideia ao pregar que o homem deve ser “imagem e semelhança de Deus”, ou seja, um sinônimo de perfeição (MAZOTTA, 2001).

Alguns povos primitivos consideravam que pessoas com deficiência iriam atrapalhar a sobrevivência dos demais. Os sirianos, antigos povos da Bolívia, exterminavam essas pessoas ao nascerem ou eram abandonadas a própria sorte. Os astecas colocavam as “pessoas diferentes” em locais semelhantes a jardins zoológicos, com intuito de serem ridicularizadas. Os hebreus consideravam a deficiência uma punição divina (FONSECA, 1997 apud GONÇALVES, 2008).

No período da Idade Média, a economia basicamente permaneceu nas mesmas atividades. Porém houve uma mudança político-administrativa, a Igreja Católica se fortaleceu, ganhando cada vez mais poder social, assumindo a liderança com um novo segmento, o clero, e o povo continuava sendo a classe trabalhadora, subalterna. A partir de então, começou-se a ter um olhar diferenciado sobre as pessoas deficientes e doentes devido aos ensinamentos cristãos (ARANHA, 2005).

Dessa forma, tais pessoas não podiam mais ser exterminadas pela sociedade, todavia dependiam muito da boa vontade e da caridade dos demais. E, ainda assim, eram muitas vezes exploradas, sendo usadas como “fonte de diversão” (ARANHA, 2005).

Com o auge do Cristianismo, essas pessoas passam a ser alvos de proteção, caridade e compaixão. Ao mesmo tempo, tinha-se a ideia de que a deficiência surgia como algo para purificar os pecados do indivíduo. (BRUNO; MOTA, 2001).

Segundo Dickerson (1981 apud ARANHA, 2005; BORGES, 2008), no século XIII o Rei Eduardo II da Inglaterra baixa a lei nomeada como “Prerrogativa Regis”, assegurando os direitos e os bens dos “idiotas”, tomando cuidados para a sobrevivência desses indivíduos. Assim, neste século surgem as primeiras instituições asilares com encargo de dar assistência e proteção às pessoas deficientes (BRUNO; MOTA, 2001).

Nesta época, a educação só existia para dois intuitos: o de formar elementos para o clero, e outro que tinha vários objetivos diferenciados, dependendo do local e valores de cada região, que variava de formar um cidadão para a guerra até a formação para as artes (ARANHA, 2005).

Houve um período de revolução na história (a partir do século XII), devido a essa organização da sociedade, que originou dois processos, a Inquisição Católica e

a Reforma Protestante, fazendo com que a Igreja fosse perdendo o poder. Nesse período houve perseguições, caça e torturas a essas pessoas, que começaram a ser tratadas como hereges ou pessoas possuídas por maus espíritos. Porém as pessoas deficientes não eram as únicas a serem perseguidas, mas também todos que de certa forma eram contra o clero (ARANHA, 2001).

Várias mudanças ocorreram a partir do século XVI, como o início da Revolução Burguesa. Das mudanças ocorridas podem-se destacar a queda da monarquia e da hegemonia da igreja e a implantação de novas formas de produção. Neste período ocorreu a primeira forma de capitalismo, modificando assim uma nova divisão social de trabalho (ARANHA, 2005).

Na Idade Moderna, segundo Bruno e Mota (2001, p.25) “a filosofia Humanista começa a dar conta dos problemas relacionados ao homem, tendo por base a evolução das ciências. O conhecimento científico assegura as tentativas da educação de pessoas deficientes sob o enfoque da patologia”.

Começaram a surgir, ainda na Idade Moderna, novas vertentes sobre a deficiência que passou a ser tratada como um produto de causas naturais, por meio da alquimia, astrologia, que eram métodos da medicina iniciante da época. No século XVII, houve avanços na área de Medicina, o que fortaleceu a tese de que as deficiências são causadas por fatores naturais e não espirituais (ARANHA, 2005).

Nesta época, o interesse dos médicos na área da educação para pessoas com deficiência pode ser justificado pela busca de soluções ao desafio apresentado pelos casos mais graves. E a colaboração desses profissionais prossegue através dos tempos, com a procura de respostas nas teorias dos conhecimentos vigentes (JANNUZZI, 2006).

Com isso, é possível perceber que em termos de ações de ensino não houve muitos avanços até este período, que só irá começar a se desenvolver definitivamente a partir de meados do século XVIII (ARANHA, 2005).

Antes do século XVIII, não havia nenhuma informação ou base científica para o desenvolvimento de noções realistas a respeito do atendimento educacional às pessoas com necessidades especiais. (MAZOTTA, 2001).

Segundo Cruicksahank (1974 apud MAZOTTA, 2001) os conceitos de democracia e igualdade eram ainda inspirações na imaginação de alguns indivíduos criadores.

Na Idade Contemporânea, os ideais da Revolução Francesa – igualdade, liberdade e fraternidade – se expandem na construção de uma consciência social e movimentos mundiais evocam direitos e deveres do homem, assegurando às minorias o exercício da cidadania no jogo democrático. Transformações político-sócio-culturais se processam deixando vir à tona formas diferenciadas de ser ou de vir a ser (BRUNO; MOTA, 2001, p. 25).

Há uma série de posturas de ações sociais, econômicas, políticas educacionais que se refletem em diferentes paradigmas no processo histórico da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais. Deste modo, começaram a surgir mudanças que propiciaram a inserção destas pessoas na sociedade (ZANETTE, 2006).

Sabendo-se que paradigma é o conjunto de ideias, valores e ações que contextualizam as relações sociais, houve momentos em que tais padrões se formaram para caracterizar a relação da sociedade com a parte da população formada pelas pessoas com deficiência. Tais modelos são: paradigmas da institucionalização, de serviços e do suporte (ARANHA, 2005).

O paradigma da institucionalização baseia-se na ideia de inserir as pessoas com deficiências em instituições, asilos e escolas especiais, e que em sua maioria eram localizadas distantes de suas famílias. Apesar de a Medicina ter evoluído bastante e de terem sido adquiridos muitos conhecimentos sobre as deficiências, este paradigma permaneceu por mais de 500 anos na história e ainda hoje é possível encontrá-lo em alguns locais (ARANHA, 2005).

Somente em meados do século XX, por volta de 1960, é que esse padrão começou a se desestruturar. Este modelo começou a ser criticado por muitos autores, os quais diziam que essas pessoas tinham uma vida enclausurada, incapazes de enfrentar a convivência na sociedade. Além disso, ocorreram outros fatores na época que contribuíram para a quebra deste paradigma (ARANHA, 2005).

Um desses fatores foi o gasto que o governo tinha para manter essas instituições. Estava-se na época em que o capitalismo encaminhava-se para o capitalismo financeiro, por isso havia um grande interesse em reduzir o custo populacional e aumentar a produção, tornando ativa qualquer mão de obra possível (ARANHA, 2005).

No século XX até em torno de 1960, o termo utilizado para designar as pessoas com deficiência foi “os incapacitados”, que significava “indivíduos sem

capacidade” e, depois, evolui para “indivíduos com capacidade residual”. Este último significou um grande avanço para a sociedade, por reconhecer que a pessoa com deficiência poderia ter uma capacidade, mesmo que fosse inferior. No entanto, ao mesmo tempo, tinha-se a ideia de que a deficiência reduzia ou tornava nula a capacidade da pessoa em todos os aspectos (SASSAKI, 2005).

Outro fator relevante é que a década de 60 foi marcada como um período de reflexão e crítica sobre os direitos humanos. Houve manifestações para defender os direitos das minorias, contribuindo também para a mudança deste modelo (ARANHA, 2005).

Assim, novos conceitos foram inseridos nos debates sociais: a normalização e a desinstitucionalização, em que se defendiam a necessidade de introduzir as pessoas com necessidades educacionais especiais na sociedade, igualando o nível dessas pessoas ao mais próximo possível do normal (ARANHA, 2005).

Dessa forma, iniciou-se o paradigma de serviços defendendo a ideia de integração, no qual deveria haver mudanças na sociedade, oferecendo-se recursos e serviços para que fosse capaz de integrar as pessoas com deficiência tornando-as as mais “normais” possíveis (ARANHA, 2005).

A oferta de serviços era caracterizada em três etapas. Na primeira, havia uma avaliação da pessoa por profissionais que detectariam o que a pessoa com necessidade educacional especial avaliada precisaria para se tornar “igual” aos outros. A segunda, era a intervenção, em que se disponibilizariam recursos e atendimento de acordo com as necessidades encontradas na etapa anterior e a terceira era de encaminhamento dessa pessoa para a vida comunitária (ARANHA, 2005).

Porém esse paradigma, que se iniciou em meados da década de 60, não se sustentou por muito tempo. Logo começaram as críticas sobre seu modelo, pela ideia de tornar o deficiente um ser “igual” aos outros, como se ser diferente fosse algum problema. Por isso iniciou-se uma discussão sobre o fato de que a pessoa com deficiência deveria ser um cidadão como outro qualquer, com todos os direitos e oportunidades disponíveis na sociedade (ARANHA, 2005).

Segundo Aranha (2001, p. 19). “a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo a todos os recursos disponíveis para os demais cidadãos”. Vale destacar que as pessoas com

deficiência precisam de serviços de avaliação e de capacitação, porém essas não são as únicas ações a serem tomadas (ARANHA, 2005).

Foi baseado nessas ideias, que surgiu o paradigma de suporte, que propõe também uma disponibilização de suportes para que possa garantir a inclusão social da pessoa com necessidade educativa especial (ARANHA, 2005).

A inclusão social, segundo Aranha (2005, p.21), “não é um processo que envolva somente um lado, mas, sim, um processo bi-direcional, que envolve ações junto à pessoa com necessidades educacionais especiais e ações junto à sociedade.”

Fazendo um paralelo entre o paradigma de serviços e o de suportes, apresentado na Figura 1.1, é possível perceber que ambos têm o mesmo intuito, que é o de incluir a pessoa com deficiência na sociedade. Porém, no que diferem os dois é que o conceito de integração no paradigma de serviços pressupõe que as mudanças devem ocorrer no indivíduo para que ele seja capaz de ser incluído na sociedade, enquanto no paradigma de suporte, é dever da sociedade se reorganizar para garantir um acesso disponível para todos, inclusive para às pessoas com deficiência (ARANHA, 2005).



Fonte: (ARANHA, 2005, p. 24)

Figura 1.1.1: Paradigmas de Serviços e de Suportes

Neste sentido, para Mazotta (2001, p.65): “reconhecer a importância da participação dos portadores de deficiência no planejamento e na execução dos

serviços e recursos a eles destinados é, sem dúvida, um imperativo de uma sociedade que pretende ser democrática”.

É importante destacar que todas essas antigas concepções, já citadas, que permearam vários momentos históricos, são refletidas atualmente (BRUNO; MOTA, 2001).

Vale ressaltar que a partir de meados do século XX, houve mudanças no tratamento para com a pessoa com deficiência. Ela passou a ganhar direitos à educação, saúde, trabalho, e à acessibilidade entre outros, assegurados por legislações educacionais e documentos internacionais que serão tratados no próximo capítulo.

2 LEGISLAÇÕES ESPECÍFICAS, DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E MARCOS SOBRE A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Várias leis e documentos internacionais, ao longo da história, estabeleceram os direitos para as pessoas com deficiência. Alguns deles serão citados a seguir.

Na década de 50 do século XIX, foi iniciado no Brasil o atendimento especial às pessoas com necessidades especiais. Em 1854, Dom Pedro II fundou na cidade do Rio de Janeiro “O Imperial Instituto dos Meninos Cegos”. Em 1891, pelo decreto n 1320, a escola passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao ex-diretor e professor de Matemática Benjamin Constant Botelho Magalhães (MAZOTTA, 2001).

A “educação como direito de todos” foi uma conquista incorporada no texto da Constituição de 1934 em seu Art.149 (Anexo A).

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Em 1948, foi assinada a Declaração dos Direitos Humanos (Anexo B), um dos documentos básicos das Nações Unidas, na qual são enumerados os direitos que todos os seres humanos possuem, dentre eles o que garante a Educação a todas as pessoas.

Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), garantindo o direito da criança com deficiência à Educação, de preferência na escola regular (VEROTTI; CALLEGARI, 2009).

Em 1971, a Lei n.º.5.692 (Anexo C) no seu Capítulo I Art 9º. determina que as pessoas com deficiência devem receber um “tratamento especial” de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação, reforçando assim as escolas especiais.

Em dezembro de 1975, foi aprovada uma resolução pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (Anexo D), em que é proclamado que as pessoas deficientes têm os mesmos direitos civis, políticos e fundamentais que outros seres

humanos, assegurando também serviços médico, psicológico e funcional que lhes possibilitem o máximo de desenvolvimento de sua capacidade e habilidades, para assim haver sua integração social.

Em 1983, houve a Convenção sobre a reabilitação e emprego de pessoas deficientes (Anexo E), realizada na cidade de Genebra, pelo Conselho de Administração do Escritório Internacional do Trabalho. Essa convenção assegura em seu Art. 3 que: “existam medidas adequadas de reabilitação profissional ao alcance de todas as categorias de pessoas deficientes e promover oportunidades de emprego para as pessoas deficientes no mercado regular de trabalho”.

A Constituição de 1988 (Anexo F) estabelece no Art. 205 capítulo III que a educação é um direito de todos e deve ser um dever da família e do estado, visando assim o desenvolvimento da pessoa para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. No Art. 208 é citado que o Estado deve dar atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A lei nº. 7.853 de 1989 (Anexo G) dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência; institui a tutela jurisdicional de interesses dessas pessoas; disciplina a ação do Ministério Público; define crimes entre outras providências. Esta lei define como crime punível qualquer tipo de preconceito ao recusar, suspender ou trancar, sem justa causa, a matrícula de uma pessoa com deficiência. Entretanto, a mesma só foi regulamentada 10 anos depois, ou seja, em 1999.

A lei nº. 8.069 de 1990 (Anexo H) dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Dentre elas, a lei ressalta que é dever do Estado oferecer atendimento especializado, preferencialmente, na rede regular. No Art. 55 é estabelecido que é obrigação dos pais ou responsáveis de matricular seus filhos em uma escola da rede regular de ensino.

A Declaração de Salamanca (Anexo I) foi uma das conferências que contribuiu para impulsionar a Educação Inclusiva em todo o mundo. Esta conferência, realizada de 7 a 10 de julho de 1994, reuniu noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, que reconheceram a necessidade do ensino na escola regular para todas as pessoas com necessidades educativas especiais.

Nesta perspectiva, os representantes ali reunidos estabeleceram um plano que, preconizava que as escolas deveriam acolher todas as crianças independentemente de suas deficiências e condições físicas, intelectuais, mentais,

entre outras. A partir daí as escolas se encontram frente a um desafio de promover uma pedagogia capaz de educar com eficácia todas as crianças, com ou sem alguma necessidade educativa especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - 9.394/96 em seu capítulo V (Anexo J) ressalta que: “entende-se como educação especial a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades”.

Com relação ao termo “preferencialmente” que aparece na citação supracitada Michels e Garcia (1999) alegam que este termo abre a possibilidade que este ensino não ocorra na rede regular.

No 2º. parágrafo do artigo 58 da LDB está estabelecido que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado nas escolas regulares, e que o atendimento só será feito em escolas especializadas quando, em função das condições específicas do aluno, não for possível a sua integração no ensino regular.

Esta última afirmação acabou sendo mal interpretada, gerando uma confusão, pois ela deu a entender que, dependendo da deficiência, a criança somente poderia ser atendida em escolas especiais, o que não é verdade. O texto quis dizer que o atendimento especializado pode ocorrer em escolas especiais, quando não for possível oferecê-lo na escola comum (CAVALCANTE, 2007).

Michels e Garcia (1999) fazem outra crítica a esta afirmação alegando que, dessa forma, contraditoriamente geram-se meios legais para que não ocorra a escolarização de pessoas com deficiência. E estes meios estão baseados nas “condições específicas do aluno”.

No artigo 59 da LDB consta que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência: professores com especialização adequada para fornecerem atendimento especializado, e professores da classe regular devidamente capacitados de forma a saber lidar com a integração destes alunos.

A Carta para o Terceiro Milênio (Anexo L) foi aprovada no dia 9 de setembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha, pela Assembléia Governativa da REHABILITATION INTERNATIONAL. Este documento foi proclamado a fim de que os direitos de cada pessoa em qualquer sociedade devam ser reconhecidos e protegidos.

Esta carta levanta alguns dados como: 10%, pelo menos, de qualquer sociedade, nascem com ou adquirem uma deficiência; e aproximadamente uma em cada quatro famílias possui uma pessoa com deficiência.

Ela ressalta que, no século XXI, precisamos insistir nos mesmos direitos humanos e civis tanto para pessoas com deficiência como para quaisquer outras pessoas e é preciso também estender este acesso que poucos têm para muitos, eliminando todas as barreiras possíveis. Na Carta para o Terceiro Milênio (1999) também é citado que:

Programas internacionais de assistência ao desenvolvimento econômico e social devem exigir padrões mínimos de acessibilidade em todos os projetos de infra-estrutura, inclusive de tecnologia e comunicações, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência sejam plenamente incluídas na vida de suas comunidades.

Neste documento foi posto que toda pessoa com deficiência bem como toda família que possui uma pessoa com deficiência devem receber apoio e serviços necessários para seu bem estar mental físico e funcional, para que assim estas pessoas possam ter a capacidade de administrar suas vidas com independência como a de qualquer outro cidadão.

No terceiro milênio, a meta é de que todas as nações precisam evoluir para proteger os direitos das pessoas com deficiência e a inclusão delas em todos os aspectos de vida.

A Portaria nº1.679 (Anexo M), de 2 de Dezembro de 1999, estabelecida pelo Ministério do Estado da Educação, dispõe sobre requisitos de acessibilidade a pessoas com deficiência para o ensino superior. Deste modo, esta portaria estabelece alguns deveres da instituição para com os portadores de deficiência. Para os deficientes físicos, a instituição deve ter de modo geral, todo um cuidado com a arquitetura da escola, contendo rampas, banheiros adequados, portas etc. Para os deficientes visuais, deve haver uma sala de apoio com instrumentos para auxiliá-los como: computadores, impressoras em braille, máquinas e softwares que ampliem textos etc., e para os deficientes auditivos, são necessários intérpretes da língua que possuem domínio em libras, materiais de auxílio para os professores etc.

O Decreto nº 3.298 (Anexo N), de 20 de dezembro de 1999, dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. O Art. 2º deste decreto afirma que:

Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Neste decreto foram estabelecidos alguns conceitos sobre deficiência e seus tipos e vários requisitos, que contribuem para o acesso à Educação de pessoas com deficiência. Dentre eles, é definida a educação especial como um ensino apenas complementar.

A Resolução – 95 (Anexo O), de 21-11-2000, publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo, de 22 de novembro de 2000 dispõe sobre o atendimento a alunos com necessidades educativas especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.

Esta resolução reafirma o que é dito na LDBEN, e acrescenta que; “a integração, permanência, progressão e sucesso escolar de alunos portadores de necessidades especiais em classes comuns do ensino regular representam a alternativa mais eficaz no processo de atendimento desse alunado”. Quando não for possível a integração do aluno em classes comuns, a escola deverá ter uma classe especial, ou ainda o atendimento deve ser feito por meio de parcerias com instituições mais especializadas.

No Artigo 1º. desta resolução foi dito que são considerados alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente ou temporário, que resultem em dificuldades ou impedimentos no desenvolvimento do seu processo de ensino e aprendizagem.

O Artigo 3º. ressalta que o atendimento especializado oferecido pela escola deve ser orientado por avaliação pedagógica podendo contar com o apoio de profissionais da área da saúde para avaliar aos aspectos físicos, motores, visuais, auditivos e psico-sociais.

E, no Artigo 5º., foi citado que quando o aluno com alguma deficiência possuir severo grau de comprometimento, e os recursos da instituição não forem suficientes para atendê-lo, este deverá ser encaminhado para alguma instituição especializada conveniada com a Secretaria de Educação (SE).

Em junho de 2001, foi aprovada pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, realizado em Montreal, Quebec, Canadá, a Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão (Anexo P). Nela é citado que: “O acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas”.

A Resolução CNE/CEN nº. 2 (Anexo Q), de 11 de setembro de 2001, institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Em seu Art. 2º. foi dito que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, sendo função das escolas se organizarem para promoverem o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, com condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

No Art. 8º. desta resolução é afirmado que as escolas da rede regular de ensino devem oferecer serviços de apoio especializado, em classes comuns, obedecendo aos seguintes procedimentos: atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; itinerância intra e interinstitucional e disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

Esta resolução divulga a criminalização da recusa em matricular crianças com deficiência. Devido a isso, houve um aumento no número de matrículas de alunos no ensino regular. (VEROTTI; CALLEGARI, 2009).

A lei nº. 10.172 de 2001 (Anexo R) aprovou um plano nacional para educação no Brasil em todas as modalidades da educação. Nela foram estabelecidos vinte e oito objetivos e metas para educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Dentre eles vale destacar: (i) nos primeiros cinco anos, incrementar as salas especiais de recursos e alternativas pedagógicas para auxiliar a integração desses educandos em classes comuns; (ii) assegurar a inclusão, oferecendo formação para os professores em exercício; (iii) tornar disponível livros falados, em braille, materiais adequados para alunos cegos e para os de visão subnormal de ensino fundamental; (iv) implantar o ensino de Libras para os alunos surdos e sempre que possível, para seus familiares e o pessoal da unidade escolar; e, (v)

incluir no currículo de cursos de formação de professores de nível médio e superior conteúdos específicos para a capacitação ao atendimento de alunos com necessidades especiais.

O Decreto n.º 3.956 (Anexo S), de 8 de outubro de 2001, promulga a Convenção Interamericana (Convenção da Guatemala) para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Esta convenção teve como objetivo eliminar e prevenir todas as formas de discriminação com as pessoas com deficiência e propiciar sua integração de forma plena na sociedade.

A Resolução do CNE/CP n.º 1 de 2002 (Anexo T) definiu que as universidades devem prever a organização curricular da formação de professores voltadas para a diversidade e para atender alunos com necessidades educativas especiais.

A lei n.º 10.436 de 2002 (Anexo U) definiu como Língua Brasileira de Sinais (Libras) “a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”. Esta lei reconhece a Libras e outros recursos associados a ela como meio legal de comunicação e expressão.

No decreto n.º 5.626 de 2005 (Anexo V), ficou estabelecido que a Libras deve ser inserida como uma disciplina obrigatória nos cursos de magistério de nível médio e superior, sendo incluída em todos os cursos de licenciatura; de Pedagogia e de Educação Especial. Também no Curso Normal de nível médio, e no curso de Fonoaudiologia de instituições de ensino públicas ou privadas de qualquer sistema de ensino no Brasil.

A nova política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, afirma que todas as crianças com necessidades educativas especiais devem estudar em escola regular. E o decreto n.º 6.571 (Anexo X) de setembro de 2008 define que o atendimento especializado deverá acontecer em turno oposto ao do ensino regular, ou seja, somente como uma complementação. O prazo para que todos os municípios se ajustem a essas novas regras é até o fim de 2010 (VEROTTI; CALLEGARI, 2009).

A Resolução n.º 4 de outubro de 2009 (Anexo Z), institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. No Art. 1.º é citado o decreto n.º 6.571 de 2008, em

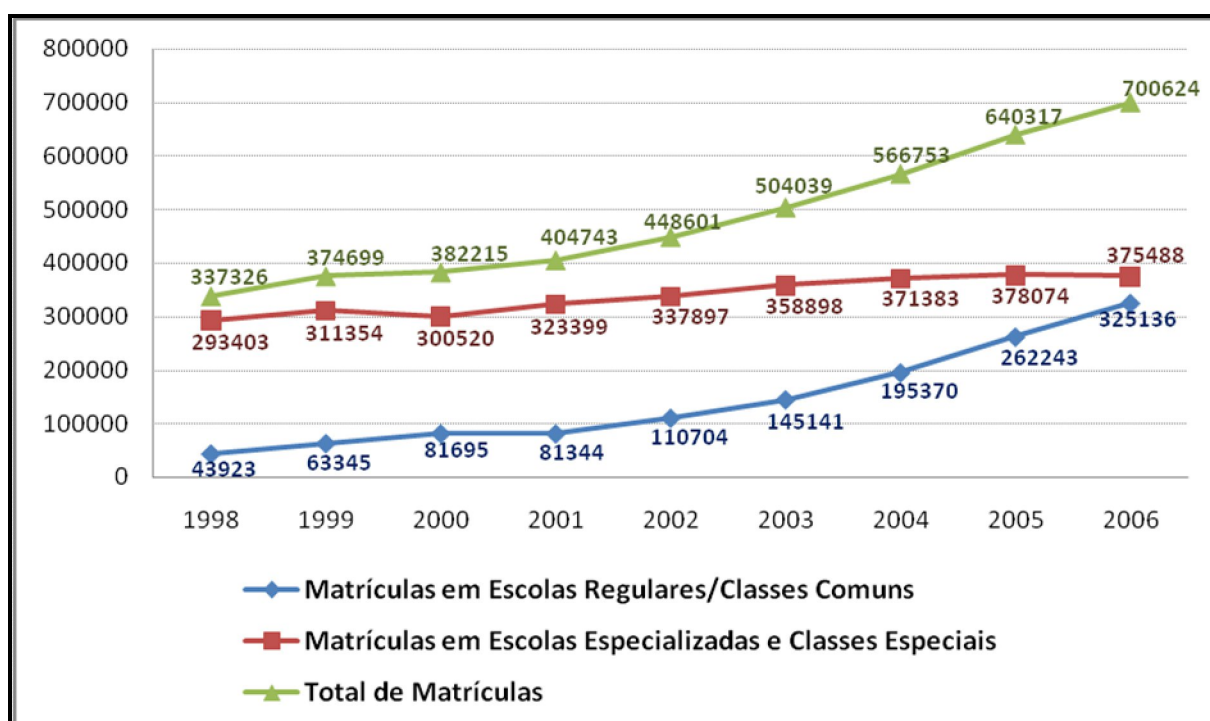
que há a afirmação de que os sistemas de ensino, para sua implementação, devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes de ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Art. 2º desta resolução ressalta que a função do AEE é de complementar ou suplementar a formação do aluno, disponibilizando recursos e estratégias para que seja possível eliminar as barreiras para a participação do indivíduo na sociedade e para o desenvolvimento de sua aprendizagem. O Art. 3º destaca que a Educação Especial é realizada em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo como parte integrante do processo educacional o AEE.

Pode-se afirmar que em termos de legislações, muito se tem avançado quanto à postura para com as pessoas com deficiência na educação e na sociedade. Logo, esse avanço cria um novo cenário para a educação, em que os alunos com necessidades educacionais especiais estarão incluídos em escolas regulares. Deste modo, no próximo capítulo, será analisado o crescimento do número de matrículas desses alunos ao longo dos anos.

3 A PRESENÇA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS REGULARES

Mudanças constantes nas legislações proporcionaram o aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência em escolas regulares. Verifica-se que entre os anos de 1998 (com 43.923 alunos matriculados) e 2006 (com 325.136 alunos matriculados), houve um crescimento de 640 %. Já nas escolas e classes especializadas esse aumento foi de apenas 28 %, conforme pode ser verificado no Gráfico 3.1.



Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar, 2006)

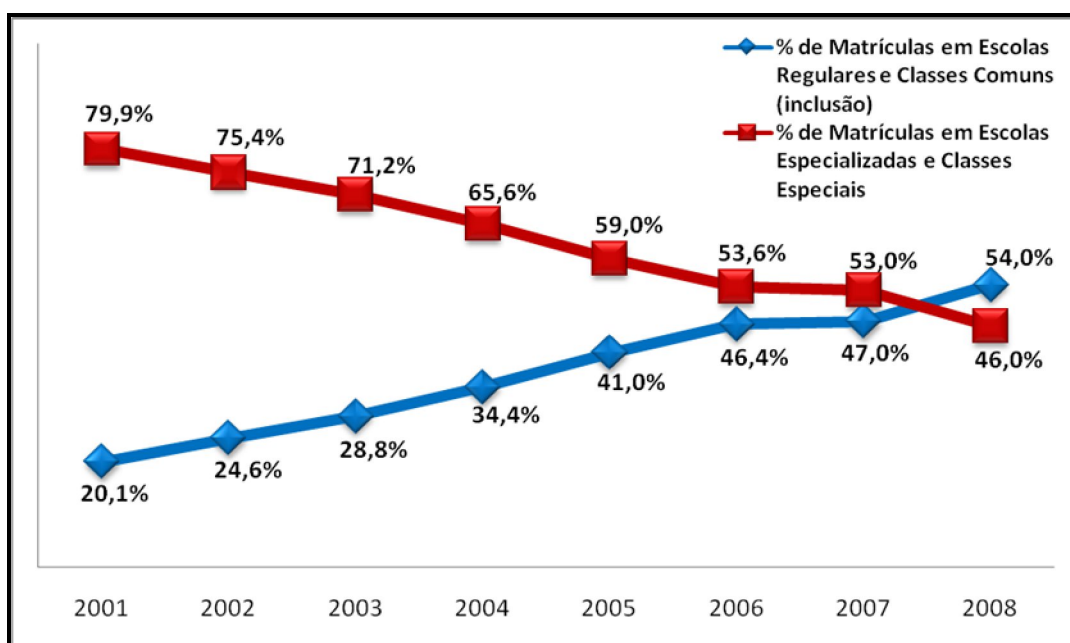
Gráfico 3.1: Evolução de matrículas em Escolas Regulares de 1998 a 2006

Apesar desta evolução, no período analisado, o número de alunos com necessidades especiais matriculados em escolas regulares sempre foi menor do que o número de alunos matriculados em escolas e classes especializadas. É o que confirmam os dados até o ano de 2006 e podem ser visualizados no Gráfico 3.1.

Verotti e Callegari (2009, p. 12) afirmam que “as salas especiais se mantiveram porque os professores não se achavam preparados, as escolas não tinham a estrutura necessária e os grupos de defesa dos direitos das pessoas com deficiência duvidavam da inclusão.”

Porém, em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foi definido com clareza como deve ser oferecido o acesso à educação a todos que possuem alguma deficiência, colocando um fim na escolha entre o ensino regular e o ensino especial (VEROTTI; CALLEGARI, 2009).

Em 2008, foi constatado que 54% das matrículas dos estudantes com deficiência foram feitas em escolas regulares, e os restantes 46% das matrículas foram em escolas especializadas (Gráfico 3.2).



Fonte: NOVA ESCOLA, 2009, p. 14.
Gráfico 3.2: Ensino Regular X Ensino Especializado

Desse modo, pela primeira vez, o número de alunos matriculados em escolas regulares e classes comuns ultrapassa o de alunos matriculados em escolas especializadas e classes especiais.

Esse aumento é um desafio para os educadores, pois a probabilidade do professor lecionar para um aluno com necessidade educativa especial em uma sala regular de ensino está cada vez maior.

Na Tabela 3.1, é possível observar os tipos de deficiência mais presentes em alunos matriculados na rede regular de ensino e a evolução de matrículas desses alunos.

Tabela 3.131: Matrículas em Escolas Regulares

| Tipo de Deficiência | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2005 (%) | Varição 1998/2005 |
|-------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-------------|-------------------|
| Deficiência Visual | 15.473 | 18.629 | 18.926 | 17.100 | 20.257 | 24.185 | 44.851 (*) | 63.3631 (*) | 10% | 311% |
| Deficiência Auditiva | 42.584 | 47.810 | 48.790 | 49.678 | 52.422 | 56.024 | 62.325 (**) | 66.334 (**) | 10,3% | 55,8% |
| Deficiência Física | 16.463 | 17.333 | 18.160 | 19.157 | 21.352 | 24.658 | 31.434 | 37.330 | 5,8% | 127% |
| Deficiência Mental | 181.377 | 197.996 | 200.145 | 212.996 | 231.021 | 251.506 | 291.544 | 278.167 | 43,5% | 53,3% |
| Deficiência Múltipla | 42.582 | 46.745 | 46.418 | 51.174 | 56.166 | 62.283 | 70.683 | 67.191 | 10,5% | 57,7% |
| Condutas Típicas | 8.994 | 9.223 | 11.522 | 11.664 | 13.670 | 16.858 | 63.910 | 79.850 | 12,4% | 788% |
| Altas Habilidades | 1.187 | 1.228 | 758 | 984 | 1.110 | 1.675 | 2.006 | 1.918 | 0,30% | 61,5% |
| Outros | 28.666 | 35.165 | 37.496 | 41.994 | 52.603 | - | - | - | - | - |
| Autismo ¹ | - | - | - | - | - | - | - | 10.053 | 1,6% | - |
| Síndrome de Down ¹ | - | - | - | - | - | - | - | 34.726 | 5,4% | - |
| Surdocegueira ¹ | - | - | - | - | - | - | - | 1.127 | 0,17% | - |
| TOTAL | 337.326 | 374.129 | 382.215 | 404.747 | 448.601 | 504.039 | 566.753 | 640.317 | 100% | |

Fonte: MEC/INEP/SEESP, 2006.

(*) 37.248 com Baixa Visão e 7.603 com Cegueira em 2004

(**) 27.387 com Surdez e 34.938 com Deficiência Auditiva em 2004

(*) 55.046 com Baixa Visão e 8.585 com Cegueira em 2005

(**) 46.668 com Surdez e 19.646 com Deficiência Auditiva em 2005

¹Coleta a partir do Censo Escolar de 2005

Analisando os dados contidos na Tabela 3.1, é possível verificar que os alunos com deficiência mental, 43,5 % deles, são a maioria entre os com deficiência matriculados em 2005 nas escolas regulares. Em segundo lugar, no mesmo ano, estão os alunos com condutas típicas, representando 12,4 % do total.

É interessante verificar também a variação das matrículas ao longo dos anos. Constata-se que a variação da matrícula dos alunos com deficiência visual foi a segunda maior, representando um aumento de 311% do ano de 1998 para o ano de 2005.

Com a evolução do número de alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino, é necessário que os professores de escolas regulares estejam preparados para receberem esses alunos e saibam, no mínimo, reconhecer as características de cada deficiência para, assim, auxiliarem o seu aluno.

Segundo Martin (2009a, p. 16), “Conhecer o que afeta seu aluno é o primeiro passo para criar estratégias que garantam a aprendizagem.”

Para isso, nas seções a seguir, será feito um estudo sobre algumas das deficiências citadas na Tabela 3.1, relatando suas principais dificuldades, e expondo algumas estratégias para lidar com alunos com essas deficiências.

A deficiência visual será tratada separadamente, no próximo capítulo, com um maior aprofundamento devido ao enfoque do trabalho.

3.1 Surdez ou Deficiência Auditiva

A surdez consiste na perda total ou parcial da percepção normal dos sons. Há vários tipos que são classificados de acordo com os diferentes graus de perda da audição. O indivíduo com surdez pode ser considerado parcialmente surdo ou surdo (LIMA, 2006).

Aqueles parcialmente surdos podem ser classificados em pessoas com surdez leve ou moderada. As pessoas com surdez leve apresentam perda auditiva de até quarenta decibéis, e devido a isso o indivíduo não ouve vozes fracas e distantes e é considerado desatento, solicitando frequentemente a repetição daquilo que lhe falam. Já as com surdez moderada apresentam perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. É necessário fazer o uso de uma voz com intensidade para ser percebida por essas pessoas. Em geral, este indivíduo identifica palavras mais significativas, tendo dificuldades em compreender expressões gramaticais complexas (LIMA, 2006).

Os indivíduos surdos podem ser classificados em pessoas com surdez severa ou profunda. As pessoas com surdez severa apresentam perda auditiva entre setenta e noventa decibéis, elas irão identificar apenas ruídos familiares e vozes fortes. A compreensão verbal irá depender da aptidão para utilizar a percepção visual e observar os contextos das situações. As pessoas com surdez profunda possuem perda superior a noventa decibéis, não conseguindo perceber e identificar a voz humana, impedindo-as de adquirir a língua oral. Este indivíduo utiliza, geralmente, uma linguagem gestual, obtém um maior desenvolvimento linguístico através da língua de sinais (LIMA, 2006).

Segundo Dorziat (1998 apud DAMÁZIO, 2007), os professores precisam conhecer e usar a linguagem de sinais para facilitar a comunicação com os alunos surdos, porém é importante considerar que apenas a adoção da língua não é suficiente para escolarizar estes alunos. A escola inclusiva deve ter ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento e explorem a capacidade desses alunos em todos os sentidos.

Além disso, os sinais da Libras possuem limitações em sua estrutura, não constando sinais específicos para tratar de algumas disciplinas, como é o caso da Matemática. Por isso é importante que o professor que domine a linguagem recorra a outras formas de expressar esses sinais em Libras (JUNIOR; RAMOS, 2008).

Para facilitar o ensino de Matemática desses alunos, considera-se necessário entregar a eles uma síntese das atividades antes da aula a ser ministrada, podendo conter figuras ou desenhos que enriqueçam e facilitem a compreensão do conteúdo. Dessa forma, o aluno irá para a sala de aula com expectativas e melhores condições de participação. O professor também deve utilizar em suas aulas a escrita de esquemas e resumos no quadro, podendo contribuir para a aprendizagem do aluno surdo (JUNIOR; RAMOS, 2008).

3.2 Altas habilidades e Superdotação

A Política Nacional de Educação Especial (1994) define como portadores de altas habilidades / superdotados os alunos que apresentam desempenho notável e um elevado potencial em qualquer um 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 (BRASIL, 2006a).

Muitas pessoas costumam ter uma ideia errônea ao considerarem o superdotado como um gênio, como o indivíduo que apresenta excelente rendimento acadêmico, destacando-se sempre como o melhor da classe. Porém, de modo geral, o superdotado é aquele que apresenta a presença de um notável desempenho, talento ou uma habilidade superior em uma determinada área, podendo ser também na área musical, literária ou artes plásticas (FLEITH, 2007).

É frequente encontrar alunos superdotados com problemas emocionais e sociais, devido ao alto padrão de exigência característico do seu comportamento. Por isso, muitos deles possuem dificuldades em relacionamentos sociais; dificuldades em aceitar críticas; excesso de competitividade; persistência, autoconsciência elevada; entre outras (FLEITH, 2007).

Para Gardner (2000), o indivíduo pode ser promissor em uma dessas inteligências e não apresentar um desempenho tão bom em outra. Esse autor afirma que todos os indivíduos possuem todas as inteligências em algum grau, mas certos indivíduos são considerados promissores em uma inteligência e outros, não. Superdotados, então, são pessoas bem-dotadas, com as capacidades e habilidades essenciais daquela inteligência.

3.3 Deficiência Física

No Decreto nº3.298 de 1999 (Anexo M) da legislação brasileira, encontra-se, em seu Art. 4º, o seguinte conceito de deficiência física:

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

A inclusão escolar é uma oportunidade para que os educandos com deficiência física não fiquem isolados, realizando atividades condicionadas e sem sentido. No ambiente escolar, a aprendizagem deste aluno ganha mais sentido, pois o aluno está inserido num espaço compartilhado, que permite o convívio e a participação. É neste local que todos se vêem motivados a estabelecer comunicação, a sentir a necessidade de se locomover, entre outras habilidades que pertencem ao gênero humano (SCHIMER et al, 2007).

Para que o aluno com deficiência física possa ter acesso ao conhecimento escolar e interagir com o ambiente ao qual ele frequenta, é necessário criar condições adequadas à sua locomoção, comunicação, conforto e segurança (SCHIMER et al, 2007).

Na escola encontram-se alunos com diferentes diagnósticos. Por isso é importante que os professores especializados saibam informações sobre o quadro progressivo desses alunos, se existem complicações ou problemas de saúde que requerem cuidados ou medicamentos, para que, assim, o professor especializado possa orientar o professor da classe comum para ele ter cuidados específicos com o aluno (SCHIMER et al, 2007).

Segundo Wilson (1971 apud BRASIL, 2006b), a maioria dos alunos com deficiência física necessita apenas de mudanças no ambiente físico e de alguns equipamentos e/ou materiais para atividades escolares. Esses alunos não apresentam deficiências mentais, por isso podem aprender com o mesmo método utilizado para pessoas sem deficiência. Em geral a finalidade da educação é a

mesma, tanto para os alunos portadores de deficiência quanto para os alunos sem deficiência.

3.4 Deficiência Mental³

A deficiência mental é uma grande barreira para o ensino na escola comum e para o atendimento educacional especializado, devido à complexidade de seu conceito e pela grande quantidade e variedade de abordagens do mesmo (GOMES et al, 2007).

Ainda não se conseguiu fechar um conceito único para a deficiência mental. Durante muitos anos foi utilizada a medida do coeficiente de inteligência (QI) como parâmetro de definição dos casos, mas esta deficiência não se esclarece por categorias e tipos de inteligência. Algumas teorias psicológicas, com caráter sociológico e antropológico, possuem posições assumidas diante da deficiência mental, porém a dificuldade de diagnosticar esta deficiência tem levado a uma série de revisões sobre seu conceito.

Esta deficiência se torna um desafio para a escola comum, já que a mesma tem o objetivo de ensinar e de levar o aluno a aprender o conteúdo escolar, construindo o conhecimento. O aluno deficiente mental tem uma forma de lidar com o saber que não é a que a escola preconiza. Na verdade, isto pode acontecer com qualquer aluno, porém os alunos com essa deficiência denunciam a impossibilidade de forma explícita.

O aluno com deficiência mental tem dificuldade de construir conhecimento como os demais e de demonstrar a sua capacidade cognitiva, principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de ensino e uma gestão autoritária e centralizadora. Essas escolas apenas acentuam a deficiência, aumentam a inibição, reforçam os sintomas existentes e agravam as dificuldades do aluno com deficiência mental. (GOMES et al, 2007, p.16)

³ Este item foi baseado por completo no documento: GOMES, Adrina L. Limaverde. FERNANDES, Anna Costa. BATISTA, Cristina Abraches Mota. SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. FIGUIEIREDO, Rita Vieira de. *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental*. SEESP/SEED/MEC. Brasília, 2007.

As barreiras impostas pela deficiência mental diferem das encontradas nas demais deficiências. Estas barreiras referem-se à maneira de lidar com o saber em geral desse aluno, refletindo na construção do conhecimento escolar. Este aluno possui um nível de compreensão bastante primitivo, criando dificuldades de ultrapassá-lo e, por isso, é necessário estimular este aluno a avançar na sua compreensão, desafiando-o a enfrentar esses conflitos.

É necessário que ocorram mudanças nas concepções da escola comum e que haja uma recriação de suas práticas para que assim ela reveja seu papel, reconhecendo e valorizando as diferenças.

4 DEFICIÊNCIA VISUAL

4.1 Conceitos

A capacidade de ver e interpretar imagens depende de uma rede integrada e de uma estrutura complexa, em que os olhos são apenas uma parte. Para a formação da imagem visual uma das funções fundamentais é a cerebral, pois ela tem o trabalho de receber, selecionar, decodificar, armazenar e associar as imagens a experiências anteriores (BRASIL, 2006c).

A visão é um dos canais mais importantes para o relacionamento humano. Estudos comprovam que não nascemos com esta capacidade, e que vamos desenvolvendo-a ao sermos orientados a enxergar objetos ou pessoas (GIL, 2000).

Sá, Campos e Silva (2007, p. 15) afirmam que

A visão reina soberana na hierarquia dos sentidos e ocupa uma posição proeminente no que se refere à percepção e integração de formas, contornos, tamanhos, cores e imagens que estruturam a composição de uma paisagem ou de um ambiente. É o elo que integra os outros sentidos, permite associar som e imagem, imitar um gesto ou comportamento e exercer uma atividade exploratória circunscrita a um espaço delimitado.

O sistema visual detecta e integra de forma instantânea e imediata mais de 80% dos estímulos no ambiente (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007). Ele funciona muitas vezes como um guia para nos orientarmos (GIL, 2000).

Os graus da visão podem variar da cegueira até a visão completa. E os tipos de deficiência podem-se classificar como: cegueira e visão subnormal (ou baixa visão) (GIL, 2000).

A definição de baixa visão é bastante complexa, devido à quantidade de funções que o sistema visual exerce. Para entender melhor esta definição, serão explicados três conceitos que devem ser bastante considerados na avaliação funcional da visão, que são: a acuidade visual, o campo visual e o uso eficiente do potencial visual (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

A acuidade visual é a distância entre dois pontos em uma linha reta, por meio da qual um objeto é visto, sendo responsável pela visão nítida e de detalhes

(BRASIL, 2006c; SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007). O campo visual é a abrangência e a amplitude do ângulo de visão num ambiente. A eficiência da visão é definida como a qualidade e o aproveitamento do potencial das funções visuais, a sua falta faz com que as pessoas não se sintam seguras ao realizarem tarefas na mobilidade e na percepção de estímulos ou obstáculos (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Assim, a baixa visão ou visão subnormal caracteriza-se como a perda da capacidade funcional da visão por vários fatores isolados ou associados que limitam o desempenho visual do indivíduo, tais como: a acuidade visual, a redução do campo visual, a sensibilidade à luz e a contrastes e outras limitações (BRASIL, 2006c; GIL, 2000).

Patologias como miopia, hipermetropia, astigmatismo, estrabismo, entre outros, são consideradas características da baixa visão, porém não constituem necessariamente uma deficiência visual. Mas as pessoas que adquirem essas patologias, principalmente na infância, devem procurar orientações médicas para que elas não prejudiquem o processo de aprendizagem do indivíduo ou acarretem outras doenças mais graves (GIL, 2000).

As pessoas de baixa visão conservam resíduos da visão, distinguindo apenas vultos, claridades e objetos a pouca distância, algumas também possuem restrição ao seu campo visual ou alguma outra característica que prejudique sua visão de alguma forma (GIL, 2000).

A cegueira é a perda total da visão até a ausência de projeção de luz (BRASIL, 2006c). Ela se caracteriza pela alteração grave ou total das funções elementares da visão, afetando a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição e movimentos (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

A cegueira ou perda da visão pode ser congênita ou adventícia, em decorrência de causas orgânicas ou acidentais (GIL, 2000; SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Algumas causas congênitas são amaurose congênita de Leber, malformações oculares, glaucoma congênito e catarata. As causas adquiridas mais frequentes são traumas oculares, catarata, degeneração senil de mácula, glaucoma, alterações retinianas relacionadas à hipertensão arterial ou diabetes (GIL, 2000).

Em alguns casos, pode-se associar a cegueira a outras deficiências, como por exemplo à deficiência auditiva (surdocegueira). Se a falta da visão afetar apenas um dos olhos, o indivíduo não sofrerá transtornos significativos, pois o outro olho

assumirá todas as funções visuais (visão monocular) (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

A maioria das pessoas que possui deficiência visual não são totalmente cegas, pois possuem algum grau residual de visão. Porém, infelizmente, muitas delas acabam sendo consideradas cegas, perdendo assim a oportunidade de obter um desenvolvimento melhor da sua capacidade visual e de melhorar a sua qualidade de vida (GIL, 2000).

A cegueira é fácil de ser detectada em crianças, porém a baixa visão é, muitas vezes, despercebida, pois somente quando a exigência do desempenho da visão da criança aumenta é que ela será percebida. Um fator decisivo para melhoria do desempenho dessas pessoas é a detecção precoce dessas deficiências (BRASIL, 2006c).

Por isso, é importante saber que o quanto antes uma pessoa com deficiência visual for encaminhada para um serviço de atendimento especializado, melhor pode ser o desenvolvimento de seu potencial. Desde o momento do diagnóstico da deficiência, para que se efetive o sucesso desse indivíduo, é necessário que haja ações em conjunto da criança, da família, da escola e da equipe de profissionais (GIL, 2000).

A família é a base do desenvolvimento da pessoa com deficiência. Cabe a ela dar suporte ao deficiente. Deve-se entender que, acima de tudo, este indivíduo é uma pessoa normal e nunca pode-se focalizar a atenção na cegueira ou baixa visão e sim acreditar nas ações que ele possa realizar mesmo tendo uma limitação visual (GIL, 2000).

A escola também possui um papel importante para auxiliar esses indivíduos. Ao incluir esses alunos a escola deixa de reproduzir a separação existente na sociedade entre deficientes e não-deficientes, promovendo uma troca para toda a equipe escolar, incluindo os alunos e suas famílias (GIL, 2000).

A deficiência visual também pode causar conflitos emocionais e psicológicos no aluno e que acabam influenciando no seu desenvolvimento da aprendizagem. Devido a isso, o aluno acaba tendo medo e perdendo a confiança na realização de suas tarefas. Para solucionar este problema, a eficiência e o potencial da visão devem ser explorados e estimulados no ambiente educacional, pois o desempenho visual está relacionado com a aprendizagem (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Portanto, é necessário fazer uma avaliação funcional para verificar o alcance e o desempenho visual dos alunos, podendo, assim, estimular a capacidade para

facilitar o processo educativo dos mesmos, que desenvolver-se-á, principalmente por meios visuais, mesmo que seja com a utilização de recursos específicos (FAYE; BARRAGA, s.d. apud BRASIL, 2006c).

Segundo Sá, Campos e Silva (2007, p.18) facilitam o planejamento de atividades e organização do trabalho pedagógico “conhecer o desenvolvimento global do aluno, o diagnóstico, a avaliação funcional da visão, o contexto familiar e social, bem como as alternativas e os recursos disponíveis”.

Dessa forma, para facilitar o aprendizado de um deficiente visual, o educador deve recolher informações do indivíduo para identificar como ele é, ou seja, como ele percebe, age, pensa fala e sente (GIL, 2000).

Para isso, o professor deve conhecer e identificar, por meio da observação, alguns sinais físicos e algumas condutas típicas de seus alunos tais como: apertar e esfregar os olhos; irritação e lacrimejamento nos olhos; pálpebras inchadas; piscar excessivamente; dificuldade para seguir um objeto; fadiga ao esforço visual; dificuldades para leitura ou escrita, como por exemplo, aproximar livros bem perto dos olhos ou levantar para ler o que está escrito no quadro negro; entre outros. Outros sintomas e sinais comuns de alterações visuais são tonturas, náuseas, sensibilidade à luz, visão dupla e embaçada etc. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007; BRASIL, 2006c).

Para reconhecer as habilidades e conhecimentos do aluno deficiente visual, é preciso acompanhá-lo prestando atenção no referencial perceptual que ele irá revelar que não é o da visão, pois o deficiente visual percebe o que está ao seu redor pelo seu corpo (GIL, 2000).

Dessa forma, partindo do campo perceptual do deficiente visual, o educador lhe proporciona oportunidades para entrar em contato com objetos, pessoas e situações, para assim concretizar o aprendizado (GIL, 2000).

É importante destacar que os deficientes visuais possuem um maior desenvolvimento da audição, do tato, do olfato e do paladar, pelo fato deles utilizarem esses sentidos com mais frequência para guardar as informações em sua memória. Logo, isso não é nenhum fenômeno extraordinário, como algumas pessoas pensam erroneamente. Pela ausência da visão, os outros sentidos passam a receber a informação de forma intermitente, fugida e fragmentária. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

O processo de aprendizagem será feito por meio dos outros sentidos e o Sistema Braille deve ser utilizado, pois é o principal meio de comunicação escrita desses alunos (BRASIL, 2006c).

Cada aluno irá desenvolver um processo particular para o aprendizado. A habilidade de compreender, interpretar e assimilar as informações irá variar de acordo com as experiências vividas por cada um, a qualidade dos materiais utilizados e a forma de como o ensino será explorado, estimulado e desenvolvido (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

4.2 Leitura e escrita para as pessoas com deficiência visual

Muito antes de aprender a ler e escrever, temos uma noção de como deve ser isso, pois já vemos muitas coisas escritas em lugares e através dos meios de comunicação. Todavia, a criança cega leva muito tempo para entrar nesse universo do “ler e escrever”, pois o sistema Braille só passa a fazer parte do seu cotidiano no período escolar (BRASIL, 2006c).

Este sistema é utilizado universalmente pelas pessoas cegas para leitura tátil e escrita. Ele foi inventado na França por Louis Braille, tendo como o marco dessa conquista, para educação e integração das pessoas com deficiência visual, o ano de 1825 (BRASIL, 2006; BRUNO; MOTA, 2001).

Antes da criação do Sistema Braille, foram registradas várias tentativas para encontrar um meio que proporcionasse às pessoas cegas ler e escrever. Dentre elas, destacou-se o processo de representação de caracteres comuns com linhas em alto relevo, adaptado pelo francês Valentin Haüy (BRASIL, 2006c).

Valentin Haüy fundou, em Paris, o Instituto Nacional dos Jovens Cegos em 1724, que marcou o início de seu sucesso pelo fato do Instituto não se caracterizar apenas como asilo, mas tendo também a preocupação com o ensino dos cegos, especialmente para a leitura (MAZOTTA, 2001).

Em 1819, o oficial do exército francês Charles Barbier visitou o Instituto e deixou um código de escrita, idealizado por ele, que era utilizado para transmitir mensagens no campo de batalha à noite, sem a utilização de luz, para assim não atrair os inimigos. Logo, a ideia começou a ser utilizada por alunos do Instituto (MAZOTTA, 2001).

Em 1825, Louis Braille, aluno do Instituto, adaptou o código militar de comunicação noturna, e assim foi criado o sistema Braille (MAZOTTA, 2001). O invento era formado por doze sinais, que consistiam em pontos e linhas em alto relevo (BRASIL, 2006c). E até hoje não foi encontrado outro meio de leitura e escrita para cegos mais eficiente e útil (MAZOTTA,2001).

Em 1837, Louis Braille desenvolveu estudos que definiram a estrutura básica do sistema, ainda hoje utilizada mundialmente (BRASIL, 2006c).

O sistema Braille é explorado por meio do tato. Cada “cela” denominada “cela braille” é formada por um conjunto de seis pontos, dispostos em duas colunas com três pontos em cada, formando um retângulo de 6 milímetros de altura por 2 de largura, sendo esses pontos numerados para facilitar a identificação. É possível formar 63 combinações diferentes para obter todos os sinais necessários à escrita (GIL, 2000).



Fonte: GIL, 2000, p.43
Figura 4.2.1: Cela Braille

| | | | | | | | | | | |
|--|-----|------|----------------|-------------------|-----------------------------|-----------|-----|-----|---|----------|
| 1ª série - série superior - utiliza os pontos superiores 1245 | a | b | c | d | e | f | g | h | i | j |
| 2ª série é resultante da adição do ponto 3 a cada um dos sinais da 1ª série | k | l | m | n | o | p | q | r | s | t |
| 3ª série é resultante da adição do pontos 3 e 6 aos sinais da 1ª série | u | v | x | y | z | ç | é | á | è | ú |
| 4ª série é resultante da adição do ponto 6 aos sinais da 1ª série | â | ê | ì | ô | ù | à | ñ/ĩ | ü | õ | ò/w |
| 5ª série é formada pelos sinais da 1ª série posicionados na parte inferior da cela | , | ; | : | Sinal Dividido | ? | ! | = | “ ” | * | o (grau) |
| 6ª série é formada com a combinação dos pontos 3456 | í | ã | ó | Sinal de Alg. | Ponto Final ou Apóstrofo | - (hifen) | | | | |
| 7ª série é formada por sinais que utilizam os pontos da coluna direita da cela (456) | (4) | (45) | Barra Vertical | (5) | Sinal de Maiúscula | \$ | (6) | | | |

Fonte: SÁ, CAMPOS, SILVA, 2007, p. 23

Figura 4.2.2: Alfabeto em Braille

O sistema Braille pode ser escrito com dois tipos de equipamento: o conjunto manual de reglete e punção (Figura 4.2.3) ou de uma máquina de escrever em braille, Perkins-Braille - Figura 4.2.4 - (GIL, 2000).

A reglete é uma régua de madeira, metal ou plástico com um conjunto de celas horizontais sobre uma base plana. O punção é um instrumento em madeira ou plástico no formato de pêra ou anatômico, com ponta metálica, utilizado para perfuração dos pontos na cela braille (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 24).

O movimento da perfuração é feito da direita para esquerda, produzindo a escrita em relevo. Para a leitura basta virar a folha, sendo realizada da esquerda para direita (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).



Figura 4.2.3: Reglete e Punção

A máquina de escrever possui seis teclas. Cada tecla corresponde a uma cela braille. Ao realizar o toque simultâneo de uma combinação de teclas, são produzidos os pontos que correspondem aos sinais ou símbolos desejados (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).



Fonte: SÁ, CAMPOS, SILVA, 2007, p. 24

Figura 4.2.4: Máquina Perkins-Braille

A aplicação da Matemática no Sistema Braille foi proposto pelo seu autor na sua revisão editada em 1837, quando foram apresentados símbolos para algarismos, convenções para Aritmética e para a Geometria (BRASIL, 2006c).

A partir de então, muitos símbolos foram criados, provocando estudos e tentativas de se fazer um código unificado de caráter mundial, porém foi considerado inviável pela divergência entre os códigos. Somente na década de 70 que, no Brasil, especialistas começaram a preocupar-se com as vantagens que um código unificado de Matemática traria. A tabela Taylor foi adotada como código unificado na década

de 40, porém não foi suficiente para representações matemáticas e científicas em nível superior (BRASIL, 2006c).

Assim, o Brasil participou de estudos desenvolvidos pela ONCE (Organização Nacional de Cegos Espanhóis). Em 1991, foi criada uma comissão com participação de especialistas de vários institutos e fundações para cegos do Brasil. E em 18 de maio de 1994, foi adotado no Brasil o Código Matemático Unificado para Língua Castelhana, com as necessárias adaptações à realidade brasileira (BRASIL, 2006c).

4.3 Matemática e Deficiência Visual

A Matemática exige dos alunos muitas competências para aprender alguns conteúdos como: geometria, álgebra, estatística etc. Na Matemática não se opera só com números, mas também com relações, classes, conjuntos, agrupamentos, entre outros. Devido a toda essa variedade, esses sistemas tornam-se bastante complexos, alcançando níveis altos de abstração sendo um desafio para os educadores (ARAÚJO; MARSZAUKOWSKI; MUSIAL, 2009).

Esta não é uma disciplina que se preocupa somente com fórmulas e cálculos. Este campo do conhecimento deve e se propõe a aguçar a percepção e levar o aluno a exercitar sua capacidade de observação.

O aluno com deficiência visual não enfrenta muitos problemas de aprendizagem quando o conteúdo é teórico, abstrato. Pelo contrário, muitas vezes ele tem uma maior facilidade de aprender do que os alunos videntes, que acabam tornando-se “escravos dos olhos”. O maior problema para o aluno cego é quando se trata de conteúdos matemáticos que englobam a visualização, pois muitos conceitos desta área necessitam fazer um paralelo com a visualização para que os alunos os abstraíam. Sendo assim, a abstração desses conceitos pode ser facilitada ao se trabalhar com o concreto, com o palpável (FERRONATO, 2002).

Porém, sabe-se que o tato é limitado em relação à visão, pois a percepção tátil é muito mais lenta que a visual. O tato não substitui a visão, mas ele é tão necessário para a pessoa cega quanto a percepção visual para pessoas videntes (OCHAITA; ROSA, 1995 apud NOVELI, 2008).

Esses alunos têm o tato como o sentido mais precioso, pois é por meio dele que adquirem diversas informações. A utilização de materiais concretos para alunos

com deficiência visual é indispensável, pois eles são o ponto de apoio para as abstrações desses alunos (FERRONATO, 2002).

Contudo, esses materiais não devem ser muito valorizados, pois o sucesso de sua utilização depende muito mais dos objetivos e aproveitamento propostos pelo professor, do que do próprio material. Além disso, esse material deve proporcionar a construção do conhecimento do aluno (SCHIEMANN; SANTOS; COSTA, 1995 apud NOVELI, 2008).

É importante ressaltar que os alunos com deficiência visual têm as mesmas condições que os alunos videntes para o aprendizado da Matemática, desde que haja adequações às representações gráficas e recursos didáticos (BRASIL, 2006c; GIL, 2000).

Portanto, é errado dizer que o aluno cego ou de baixa visão não tem condições de aprender determinados conteúdos de Matemática. Logo, o professor de Matemática não deve mudar o conteúdo programático da disciplina estabelecido pela escola, caso tenha um aluno com deficiência visual em sua classe (BRASIL, 2006c). Basta que ele crie recursos especiais para o aprendizado de todos os alunos com deficiência visual, e assim, irá acabar beneficiando toda a turma, pois facilitará a compreensão do que está sendo transmitido para todos (FERRONATO, 2002).

Algumas informações que o professor deve saber sobre este aluno são: se ele possui o livro ou material transcrito em braille; se utiliza o Sorobam⁴ (Figura 4.3.1) para realizar cálculos; se realiza cálculo mental; se necessita de outros recursos pedagógicos adaptados, entre outras (BRASIL, 2006c).

A aritmética mental é amplamente usada na educação dos cegos. Para os níveis mais avançados da matemática, as calculadoras, régua, régua de cálculo, compassos e transferidores foram adaptados para uso pelos cegos. A máquina de escrever em braille também é utilizada nos cálculos aritméticos, da mesma forma que a tábua aritmética e adaptações do ábaco (TELFORD E SAWREX; 1988, p.497 apud SOARES, A., 2006, p. 23).

⁴ O Sorobam é um contador mecânico adaptado para uso das pessoas com deficiência visual, cuja manipulação depende exclusivamente do raciocínio, domínio e destreza do usuário, diferindo, portanto, da calculadora eletrônica, que é um aparelho de processamento e automação do cálculo, sem a intervenção do raciocínio (Portaria n°. 1.010/2006).

Na portaria nº 1.010 de 2006 (Anexo AA), em seu Art. 1º é instituído o Soroban como um recurso educativo essencial para a realização de cálculos matemáticos por alunos com deficiência visual.



Figura 4.3.1: Soroban

Outras normas que devem ser seguidas quando se leciona para um aluno com deficiência visual são: expressar de forma verbal e clara, tudo que está sendo escrito no quadro e verificar sempre se o aluno está acompanhando a explicação do conteúdo e conseguindo desenvolver seu raciocínio. Procurar não deixar que o aluno fique isento de atividades escolares, seja em classe ou em casa (BRASIL, 2006c).

Noções como espaço e tempo, peso, medidas e quantidades, cálculo de distância e leitura de horas são atividades muito comuns para os alunos videntes. Para compensar isso, o professor deve contatar os pais para que eles proporcionem ao aluno cego essas práticas indispensáveis à vida (BRASIL, 2006c).

É indispensável que o aluno cego domine o Sistema Braille, pois por meio dele o aluno poderá anotar e executar tarefas propostas. Também é fundamental que o aluno conheça a simbologia matemática em braille para facilitar seu aprendizado (BRASIL, 2006c).

Vale destacar que não há instruções a serem seguidas pelo professor para realizar, da melhor maneira, o trabalho pedagógico com alunos com deficiência visual. Cada professor deve encontrar o caminho, o norte para direcionar a forma de atuar com eficácia (NOVELI, 2008).

Para Bueno (1999 apud SERRA, 2006), é necessário capacitar dois tipos de profissionais: os professores atuantes no ensino regular com formação básica,

sendo formados para aprender a lidar com a diversidade e os professores especializados, que devem trabalhar como uma equipe de atendimento e apoio.

Para Souza (2007, p.101 apud NOVELI, 2008, p. 25): “o professor titular deverá, sim, buscar suporte junto ao professor de apoio a fim de que possa adequar recursos, os métodos e estratégias para atender aos alunos com deficiência visual, em suas necessidades específicas”. Logo, é necessário que haja um trabalho em conjunto, com os professores das classes regulares, professores especializados e profissionais de saúde, para assim visar o melhor aproveitamento e aprendizado desses alunos (NOVELI, 2008).

No próximo capítulo serão relatadas experiências de aulas de Matemática, ministradas para classes regulares em que alunos com deficiência visual estão inseridos, proporcionando uma reflexão à prática de parte do conceito estudado, e reafirmando que o processo de inclusão é possível.

5 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Neste capítulo serão relatadas três experiências de aulas ministradas pelo pesquisador em turmas com alunos com deficiência visual. Estas aulas fizeram parte do Estágio Curricular Supervisionado do último período do curso de Licenciatura em Matemática do IF Fluminense Campus Campos-Centro do autor deste trabalho.

As aulas foram ministradas nas três séries do Ensino Médio de uma escola da rede federal de ensino no município de Campos dos Goytacazes, sendo duas em cada série.

A proposta do estágio citado acima consiste em que, para cada aula a ser ministrada, devem ser observadas quatro aulas. Desse modo em cada turma foram observadas oito aulas, antes da aplicação das duas aulas. Nessas oito aulas foi observado o comportamento dos alunos com deficiência visual para que pudesse auxiliar na preparação e aplicação das aulas.

Segundo Martin (2009b), a preparação de um plano de aula para uma turma com aluno com deficiência não deve ser diferente da de uma classe em que não tenha esse aluno. Inicialmente, deve-se identificar o que a turma sabe sobre aquele determinado assunto para, então, planejar como avançar o conteúdo com a turma.

De acordo com Casagrande (2009), para perceber o potencial de cada aluno e atingir a classe inteira é necessário ser flexível, pois um aluno nunca é igual ao outro. Para planejar uma aula é necessário sempre encontrar novas formas de ensinar, e essa tarefa se torna imprescindível quando há alunos com necessidades educativas especiais em sala.

Deve-se colocar o foco no aprendizado do aluno com deficiência, evitando a preocupação excessiva com os sintomas ou o comportamento do mesmo (MARTIN, 2009b).

Para Kubric (2009 apud MARTIN, 2009b, p. 24): “é muito complicado transportar um diagnóstico médico para a sala de aula. Ele ajuda, mas não pode ser um rótulo que se tenha de carregar e impeça o aprendizado”. Assim, deve-se propor situações desafiadoras para saber até que ponto o aluno com deficiência consegue chegar (MARTIN, 2009b).

Para verificar o nível do conhecimento destes alunos sobre o conteúdo, podem-se usar as mesmas estratégias utilizadas para os demais alunos,

adequando-as, se necessário, de acordo com as necessidades de cada aluno (MARTIN, 2009b).

Segundo Casagrande (2009), adequar é o caminho, pois levar cada um a aprender exige abertura para diferenciar tanto o programa como as práticas.

A seguir será relatada cada aula ministrada. Em todas as turmas, como já citado, estudavam alunos com deficiência visual. Na turma de 1ª. série, estudavam dois alunos cegos; na de 2ª. série, uma aluna com baixa visão e, na de 3ª. série, uma aluna cega. Para preparação e aplicação das aulas nas três turmas foram estabelecidas estratégias de ensino e aprendizagem, de acordo com as necessidades de cada turma e aluno, que serão explicadas detalhadamente nos relatos descritos nas próximas seções.

Com intuito de conhecer o perfil dos alunos, avaliar as adaptações dos materiais das aulas e saber as opiniões dos mesmos quanto a aspectos da inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular, foram elaborados questionários (Apêndice A).

5.1 Aula ministrada na 1ª. série do Ensino Médio

Nesta aula, o conteúdo ministrado foi Inequações Exponenciais. Para a explicação, foi utilizada uma abordagem gráfica. Foram feitos os gráficos das funções $y=2^x$ (Apêndice B) e $y=(1/2)^x$, mostrando o comportamento da função exponencial quanto ao seu crescimento e decréscimo.

Como na turma havia dois alunos cegos, foi necessário usar como estratégia de ensino a reprodução dos gráficos das funções descritas acima em alto relevo⁵. Para a construção dos gráficos, foram utilizadas linhas de texturas e espessuras diferentes, para que, desse modo, o aluno cego conseguisse distinguir os eixos e o gráfico da função e a carretilha para fazer a marcação dos tracejados dos pontos dos gráficos.

⁵ É importante comentar que todos os materiais concretos descritos nestes relatos, foram construídos pelo autor, com auxílio do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NAPNEE) do IF Fluminense Campus Campos-centro, para disponibilidade de utensílios e ferramentas para construção dos materiais, bem como para impressão das apostilas em braille.

No ensino de alunos cegos, o enfoque deve ser em materiais concretos. A aula pode ser preparada e lecionada da mesma forma, porém o professor deve fazer com que a aula seja descritiva e concreta e, sempre que possível, fazer com que os alunos cegos manipulem objetos e materiais, pois assim irá facilitar a sua compreensão e participação deles nas atividades (SILVA, 2006).

A título de ilustração, na opinião dos quatro alunos com baixa visão ou cegos os quais participaram das três aulas aplicadas, é necessário o uso de materiais adaptados, como gráficos em alto relevo, apostilas em braille, ampliação de textos etc., em aulas de Matemática, pois ajudam a acompanhar e compreender melhor a matéria. Segundo um dos alunos esses materiais:

“Contribuem para que o aluno tenha contato com o conteúdo dado em sala de aula, além de fornecer maior independência no estudo.”
(Transcrição da resposta em braille dada por um dos alunos)

O gráfico feito em alto relevo também foi reproduzido no quadro para o restante dos alunos e a explicação foi transmitida da mesma forma, sempre tendo a preocupação de falar com detalhes tudo o que estava sendo feito, de maneira que os alunos cegos compreendessem manuseando o material em alto relevo (Figura 5.1.1).

É importante ressaltar a maneira que o conteúdo deve ser explicado, ficando atento para tudo que está sendo falado, pois toda ação feita deve ser descrita de forma verbal.

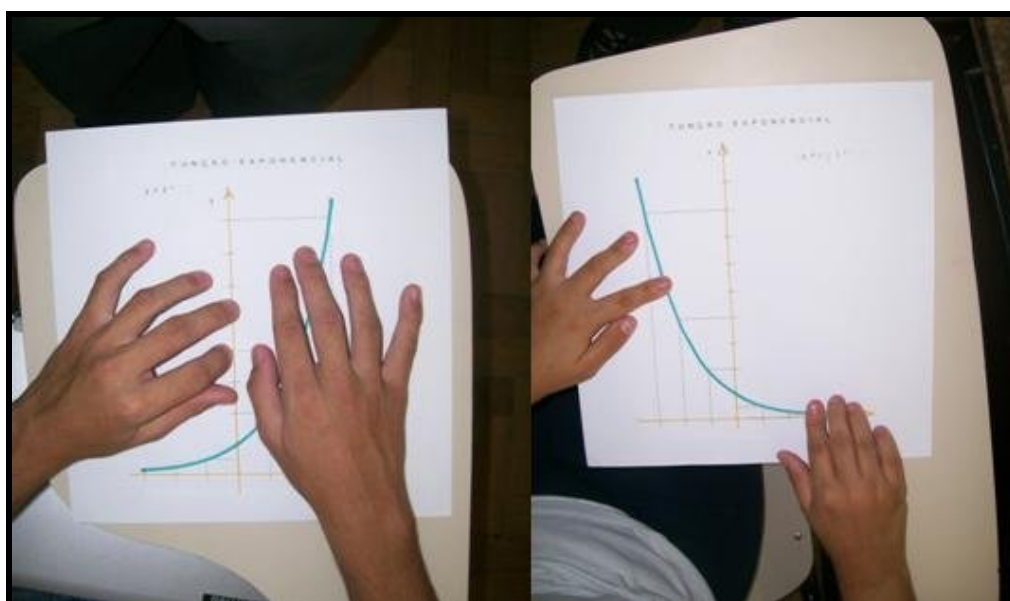


Figura 5.1.1: Alunos com deficiência visual utilizando o gráfico em alto relevo

Após a explicação do conteúdo, foi dada uma lista de exercícios (Apêndice C) para toda a turma. A dos alunos cegos foi transcrita para braille (Apêndice D) com o auxílio do programa Braille Fácil ⁶. Porém, antes de transferir para este programa foi preciso transcrever alguns códigos matemáticos, pois na linguagem braille são utilizados símbolos diferentes dos da nossa linguagem. Como por exemplo, para transcrevermos $5^{1,2}$, o símbolo de elevado para o Braille Fácil é “â”, logo a expressão ficaria 5â1,2. Outro exemplo seria na transcrição de $(\sqrt[3]{3})^x (\sqrt[3]{3})^x$ que ficaria da seguinte forma transcrita: êâ3û3ãâx, que, na codificação do Braille Fácil, “êâ3” indica que é raiz cúbica, “û3ã” significa o radicando, e “âx”, como já citado, indica que o radical $(\sqrt[3]{3})^x$ está elevado a x.

Ao fazer a correção da lista de exercícios para a turma, foi percebido que os alunos com deficiência visual estavam com certa dificuldade no conteúdo, nesse caso, enquanto a turma fazia os exercícios solicitados, o autor desta monografia explicou especialmente o conteúdo para esses alunos cegos. Na oportunidade, foram resolvidos alguns exercícios junto com eles.

No questionário aplicado para os alunos, quanto à adaptação do material utilizado nesta aula foi dada uma nota numa escala de 0 a 5 para alguns itens. Ambos os alunos deram notas máximas aos materiais utilizados para confecção dos gráficos, à ficha de exercícios transcrita em braille e à compreensão do conteúdo proposto. Considera-se que a explicação do conteúdo transmitida pelo professor em formação também foi muito boa, pois as notas registradas pelos alunos foram 4 e 5.

Destaca-se o comentário de um dos alunos cegos:

“A aula foi muito boa, nesta aula eu consegui entender a matéria melhor.”

(Transcrição da resposta em braille dada por um dos alunos)

⁶ O Braille Fácil é um programa de distribuição gratuita e tem como função principal a impressão de textos em braille. Os textos podem ser digitados no editor do programa ou em qualquer editor de textos, bastando, neste último caso, colar o texto no editor do programa que faz conversão para braille e rearruma o texto para a impressão em braille num processo automático. Este programa foi desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ e seus direitos autorais pertencem ao Instituto Benjamim Constant (IBC). Este programa está disponível para download no link: <<http://intervox.nce.ufrj.br/brfacil/>>.

Um ponto interessante é que, durante a explicação, um dos alunos com deficiência visual utilizava um gravador, para que, segundo ele, pudesse ouvir e compreender a aula com mais calma em casa.

Também é válido comentar que este mesmo aluno utilizava um computador, durante todas as aulas que foram observadas pelo autor no estágio, para anotar as explicações transmitidas pelo professor da turma.

Para Santos (2008) a utilização de computadores portáteis por alunos com deficiência visual em aula não é um investimento que valoriza apenas a tecnologia disponível, e sim, uma ótima ferramenta para auxiliar no desenvolvimento pessoal, social e educacional dessas pessoas, pois assim, este estudante terá acesso ao mundo da leitura e escrita comum gerando autonomia, independência e a emancipação do mesmo.

5.2 Aula ministrada na 2ª. série do Ensino Médio

Como dito anteriormente, nesta turma havia uma aluna com baixa visão.

O conteúdo abordado nesta aula foi Cone. Para a explicação, foram utilizados materiais concretos como cones feitos de acrílicos ou de cartolina.

A adequação de materiais para a aluna de baixa visão neste conteúdo foi, de certa forma, mais simples do que a adequação dos materiais da experiência anterior e da que será relatada posteriormente.

Isto se deve ao fato de que a aluna conseguia enxergar a explicação no quadro normalmente, desde que a letra fosse escrita em tamanho maior e que ela se sentasse na primeira fileira.

Para um aluno de baixa visão, pequenas adaptações são bastante válidas. O professor deve se inteirar sobre o tipo de ampliação mais apropriado para cada aluno e fazer mudanças no ambiente da sala de aula como colocar o aluno para sentar perto do quadro e numa iluminação satisfatória (TELFORD; SAWREX; 1988 apud SOARES, A., 2006).

Esta aluna também consegue ler e escrever normalmente, porém ao ler algum texto com fontes pequenas, como, por exemplo, o livro didático distribuído pela instituição, precisa aproximar muito seu rosto do livro para conseguir compreender o que está escrito.

A única adequação feita foi aumentar o tamanho da fonte da ficha de exercícios para o tamanho 20 (Apêndice E).

É interessante destacar o seguinte comentário da aluna com baixa visão, ao responder, no questionário aplicado, se em sua trajetória escolar os professores de matemática utilizavam materiais para auxiliar no ensino e na aprendizagem de determinados conteúdos.

“As vezes. Alguns professores esquecem de ampliar materiais e até provas.”

(Transcrição da resposta da aluna com baixa visão)

Segundo a aluna a aula lecionada pelo autor foi muito boa e de fácil compreensão, registrando nota 4, numa escala de 0 a 5, nos seguintes itens: materiais concretos; ampliação da ficha de exercícios; explicação do conteúdo transmitido pelo professor em formação e compreensão do conteúdo proposto.

5.3 Aula ministrada na 3^a. série do Ensino Médio

É importante destacar que na turma a qual foi aplicada esta aula, estuda uma aluna com deficiência visual e uma com deficiência auditiva. Desta forma foi preciso preparar estratégias de aprendizagem que favorecessem a inclusão destas alunas em sala de aula. Para a aluna com deficiência auditiva o cuidado maior que se deve ter, é falar de forma clara e sempre com uma postura de frente para a turma, pois ela iria fazer leitura labial, porém a aluna não compareceu à aula lecionada pelo professor em formação. E para a aluna com deficiência visual foram preparados alguns recursos que serão descritos ao longo deste relato.

O tema da aula ministrada foi Probabilidade. Esta aula teve o intuito de fazer com que os alunos estivessem aptos a resolver questões de probabilidade sem envolver o conteúdo de Análise Combinatória, com ênfase em questões de vestibulares.

Para tal, foi preparada uma apostila contendo todo o roteiro da aula. O tema foi introduzido pela parte histórica com o intuito dos alunos terem maior motivação em aprender o conteúdo. A seguir foi feita uma atividade de dedução da fórmula através de uma exposição dialogada com os alunos, utilizando a noção intuitiva de

probabilidade. Após foram trabalhados algumas definições dos termos utilizados no conteúdo, resolvendo alguns exemplos. Por fim, foi proposta uma lista de exercícios com questões de vestibulares.

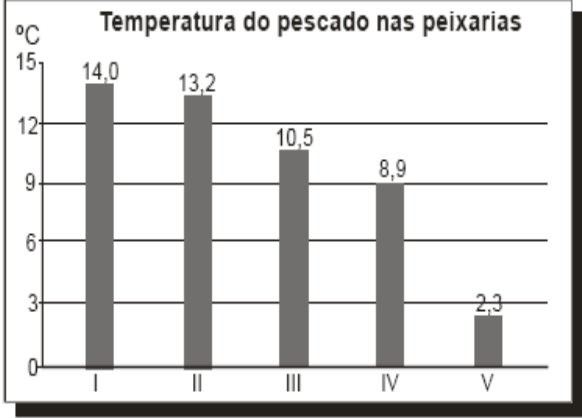
Essa apostila foi transcrita para braille, contando novamente com o auxílio do programa Braille Fácil. Alguns símbolos também tiveram que ser transcritos para a codificação correta. Porém, nessa apostila não havia somente texto e símbolos, algumas questões eram compostas por tabelas, gráficos ou figuras, e estes precisaram ser elaborados de outra forma, para que a aluna cega pudesse compreendê-los.

A tabela foi feita de uma forma similar, porém sem haver tracejados para marcar outra linha ou outra coluna. Como por exemplo, para transcrever a tabela a seguir, da questão de vestibular da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), basta digitar todos os dados da tabela e fazer um traço ("-") para indicar que é outra coluna, como mostra o Quadro 5.3.1.

| Tabela contida na questão | | | Tabela digitada no Braille Fácil |
|---------------------------|--------|---------|-------------------------------------|
| | CURSO | | Nota – Curso Diurno – Curso Noturno |
| NOTA | DIURNO | NOTURNO | 9,5 – 6 – 7 |
| 9,5 | 6 | 7 | 10,0 – 5 - 8 |
| 10,0 | 5 | 8 | |

Quadro 5.3.1: Acessibilidade de uma tabela contida na apostila

Uma das questões contidas da ficha de atividades, continha gráfico. Para adequar este gráfico para um aluno com deficiência visual, havia duas opções: construir o mesmo gráfico em alto relevo para que o discente pudesse visualizar o gráfico por meio do tato, ou elaborar todas as informações contidas nele de forma escrita, para depois transcrever para o braille. Como nesta aula, o objetivo maior da questão não foi a interpretação do gráfico e sim o conteúdo de probabilidade, não foi necessário fazer um material em alto relevo, optando assim pela descrição do gráfico (Quadro 5.3.2).

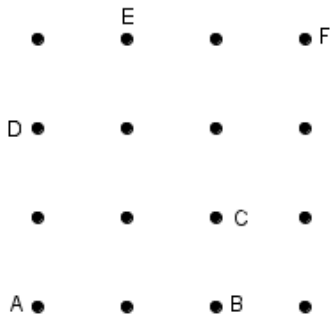
| Gráfico apresentado na questão | Descrição do gráfico apresentado |
|---|---|
|  | <p>“A questão apresenta um gráfico em colunas que indica a temperatura do pescado nas cinco peixarias. No eixo horizontal encontram-se as peixarias e no vertical as temperaturas em graus Celsius. Cada coluna representa a temperatura de uma peixaria. Coluna I - 14°C ; Coluna II – 13,2°C ; Coluna III – 10,5°C ; Coluna IV – 8,9°C ; Coluna V – 2,3°C”.</p> |

Quadro 5.3.2: Acessibilidade de um gráfico contido na apostila

Um dos objetivos desta aula foi o de relacionar a probabilidade a outras áreas. Logo, outra questão que teve que ser adequada foi a de aplicação da probabilidade na geometria (Quadro 5.3.3), transcrita a seguir:

Os pontos A, B, C, D, E e F estão indicados no quadro abaixo. Se X e Y são pontos distintos escolhidos aleatoriamente em {C,D,E,F} qual a probabilidade de que:

a) $XY = AB$ b) $XY > AB$ c) $\overrightarrow{XY} \parallel \overrightarrow{AB}$ d) $\overrightarrow{XY} \perp \overrightarrow{AB}$



Quadro 5.3.3: Questão de aplicação da probabilidade na geometria

Nessa questão só teve que ser adequado o quadro de pontos. Para isso, foi feita uma ampliação do mesmo e os pontos indicados no quadro foram feitos com uma cola em alto relevo (Apêndice F). As letras que indicavam os pontos e os segmentos foram digitadas em braille.

Neste momento foi dada uma atenção maior para a aluna cega, em separado, enquanto ocorria a resolução por parte do restante da turma, pois ela teve dúvidas

na interpretação do enunciado desta questão. Após retirar a dúvida da mesma, a aluna compreendeu muito bem o raciocínio da questão, conseguindo resolvê-la (Figura 5.3.1).

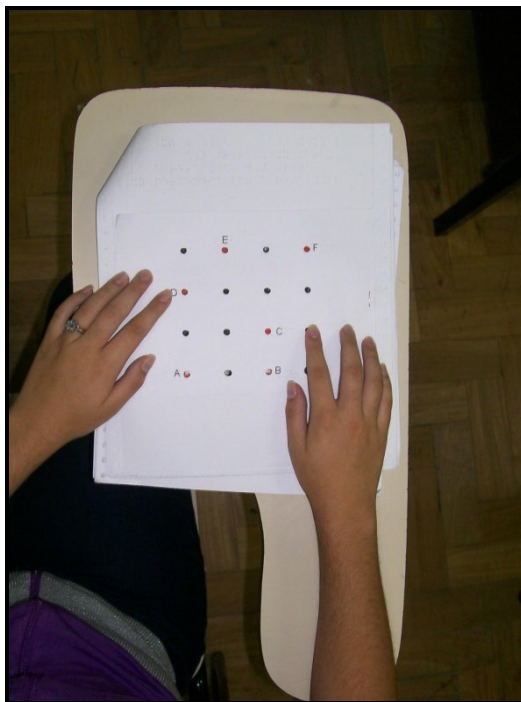


Figura 5.3.1: Aluna utilizando material em alto relevo

Avalia-se que o material estava adequado, pelo fato de não haver dificuldade na interpretação dos dados da questão, pois as dúvidas surgidas foram em relação ao conteúdo, consideradas normais. Além disso, a aluna colocou nota máxima no questionário para os materiais utilizados para confecção do “quadro de pontos” em alto relevo e para explicação do conteúdo.

A aluna acompanhou a aula normalmente com sua apostila em braille. Participou bem da aula compreendendo o conteúdo, chegando a tirar algumas dúvidas durante as resoluções dos exercícios da apostila. Também no questionário aplicado, a aluna registrou nota 4, numa escala de 0 a 5, para a descrição em braille das tabelas e dos gráficos contidos na apostila e para compreensão do conteúdo proposto.

Durante a aplicação destas aulas, foi percebido que em alguns momentos lidar com o grupo e dar a devida atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais não é uma tarefa fácil, logo percebe-se que o professor tem

muitos desafios para enfrentar ao encontrar as devidas estratégias de aprendizagem para ensinar Matemática a alunos com deficiência visual.

Na opinião dos quatro alunos com deficiência visual, participantes das experiências, para haver uma melhoria na inclusão de alunos com deficiência visual, deve haver adaptações de materiais de acordo com as necessidades do aluno, disponibilidade de aulas de reforço e é essencial que se tenha uma interação entre o professor e o aluno de forma que haja uma ajuda mútua.

Vale destacar a resposta de um dos alunos:

“O professor deve se empenhar em adaptar às necessidades do aluno deficiente, para que ele possa acompanhá-la junto com a turma e dependa o menos possível de reforços externos. A interação do deficiente com o professor é fundamental para verdadeira inclusão.”

(Transcrição da resposta em braille dada por um dos alunos)

6 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CAMPOS DOS GOYTACAZES

Neste capítulo serão apresentados os dados referentes ao número de alunos com deficiência matriculados em escolas regulares da rede municipal, estadual e federal do município de Campos dos Goytacazes no ano de 2009. Nele também será mostrado o resultado e a análise de uma pesquisa feita com professores de Matemática do município.

6.1 Matrículas de alunos com deficiência em Campos dos Goytacazes

Os dados a seguir foram recolhidos diretamente na Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes, na Coordenadoria Regional Norte Fluminense I e no IF Fluminense Campus Campos-Centro.

De acordo com a Secretaria de Educação Especial de Campos dos Goytacazes há 962 alunos com deficiência matriculados (Tabela 6.1.1) em escolas da rede municipal de Campos dos Goytacazes.

Tabela 6.1.1: Estudantes com deficiência na rede municipal de Campos em 2009

| ALUNOS DA REDE MUNICIPAL | | |
|---------------------------------------|-------------------------|----------|
| Tipo de deficiência | Número de alunos | % |
| Deficiência mental | 120 | 12,5% |
| Deficiência física | 21 | 2,2% |
| Deficiência auditiva | 35 | 3,6% |
| Deficiência visual | 19 | 2,0% |
| Deficiência múltipla | 18 | 1,9% |
| Transtornos do Desenvolvimento | 110 | 11,4% |
| Condutas Típicas | 639 | 66,4% |
| TOTAL | 962 | 100% |

Para os 19 alunos com deficiência visual matriculados na rede municipal de ensino de Campos dos Goytacazes, foi feito um estudo com análise de algumas informações dos mesmos.

Esses alunos estão distribuídos em 12 escolas da rede municipal da seguinte forma: 2 alunos no 1º. ano do Ensino Fundamental na E.M. Ângelo Faes; 1 aluno no

3º ano do Ensino Fundamental na E.M. Amaro Antônio de Souza; 1 aluno no 1º ano do Ensino Fundamental na E.M. Farol de São Tomé; 1 aluno no 3º ano do Ensino Fundamental na E.M. Manoel Coelho; 2 alunos no 4º ano do Ensino Fundamental na E.M. Etelvira Martins Medeiros; 1 aluno no G3 (3º ano da Educação Infantil) na E.M. Leopoldina Maria; 1 aluno no 2º ano do Ensino Fundamental na E.M. Manoel Ribeiro Nascimento; 2 alunos na E.M. Pequeno Jornaleiro sendo um na 1ª Fase da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sobre o outro a informação não foi declarada; 1 aluno no 1º ano do Ensino Fundamental na E.M. João Batista de Azeredo; 1 aluno na E.M. Conselheiro Josino sem mais informações declaradas; 2 alunos na E.M. Mário Barroso, sendo um no 1º ano do Ensino Fundamental e outro no G3 (3º ano da Educação Infantil) e 4 alunos no 1º ano do Ensino Fundamental na E.M. Nossa Senhora da Conceição.

Na Coordenadoria Regional do Norte Fluminense I, os dados da rede estadual foram fornecidos pelo Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPES).

O NAPES tem como objetivo garantir um atendimento educacional especializado, propiciando um apoio a escolas da rede estadual para alunos e professores. Dentre as atividades do núcleo, podem ser citadas: capacitar e formar professores; promover reuniões em escolas; oferecer apoio pedagógico aos professores; viabilizar o acompanhamento e apoio dos alunos; promover seminários e encontros; levantar dados estatísticos (informação verbal)⁷.

O NAPES atende 73 escolas da rede estadual, sendo 8 em São Francisco do Itabapoana, 6 em São João da Barra e 59 em Campos dos Goytacazes.

De acordo com os dados informados, há 90 alunos com deficiência matriculados nos 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da rede estadual dos municípios de Campos dos Goytacazes, São Francisco de Itabapoana e São João da Barra (Tabela 6.1.2).

⁷ Notícia fornecida por Marinea Abude no I Fórum de Educação Inclusiva do Norte e Noroeste Fluminense, em Campos dos Goytacazes, RJ, outubro de 2009.

Tabela 6.1.2: Estudantes com deficiência na rede estadual de Campos em 2009

| ALUNOS DA REDE ESTADUAL | | |
|---------------------------------------|-------------------------|----------|
| Tipo de deficiência | Número de alunos | % |
| Deficiência mental | 19 | 21,1% |
| Deficiência física | 11 | 12,2% |
| Deficiência auditiva | 32 | 35,6% |
| Deficiência visual | 20 | 22,2% |
| Deficiência múltipla | 6 | 6,7% |
| Transtornos do Desenvolvimento | 2 | 2,2% |
| TOTAL | 90 | 100% |

Os 20 alunos com deficiência visual matriculados na rede estadual estão distribuídos em oito escolas do município de Campos dos Goytacazes. Para estes, também foi feito um estudo mais aprofundado.

A maioria, 11 alunos, está matriculada no C.E. Doutor Thiers Cardoso, sendo 1 aluno de baixa visão no 6º. ano do Ensino Fundamental, 3 alunos cegos no 7º. ano do Ensino Fundamental, 1 aluno cego no 8º. ano do Ensino Fundamental, 2 alunos cegos no 1º. ano do Ensino Médio, 1 aluno de baixa visão no 2º. ano do Ensino Médio, 1 aluno cego no 3º. ano do Ensino Médio e 1 aluno de baixa visão no 3º. ano da EJA.

Os nove alunos restantes estão distribuídos da seguinte forma: 1 aluno de baixa visão no 5º. ano do Ensino Fundamental no C.E. Coronel João Batista de Paula Barroso; 1 aluno de baixa visão no 7º. ano do Ensino Fundamental no C.E. Constantino José Fernandes; 2 alunos de baixa visão no C.E. Dom Otaviano de Albuquerque sendo um no 7º. ano do Ensino Fundamental e outro no 8º. ano da EJA; 1 aluno de baixa visão no 9º. ano do Ensino Fundamental no C.E. CIEP Celso Martins Cordeiro; 1 aluno de baixa visão no 9º. ano do Ensino Fundamental no C.E. Rotary II; 1 aluno de baixa visão no 1º. ano do Ensino Médio no C.E. Doutor César Tinoco; 1 aluno de baixa visão no 1º. ano do Ensino Médio no C.E. XV de Novembro e 1 aluno cego no 1º. ano do Ensino Médio no C.E. Benta Pereira.

É interessante destacar que em ambas as redes, foi informado, pelas secretarias, que estes dados não estão completos, porém próximos da realidade. Segundo elas, há escolas que não cumprem com suas obrigações de enviar os dados da quantidade de alunos matriculados com alguma deficiência.

No IF Fluminense Campus Campos-Centro, os dados da rede federal foram coletados no Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NAPNEE).

O NAPNEE, criado em 1999 na instituição, é um núcleo especializado que atende às seguintes necessidades: auditiva, visual, física, altas habilidades e transtornos. Seu principal serviço é a construção de um ambiente inclusivo para os alunos com necessidades educativas especiais, além de oferecer atendimento na parte pedagógica, como aulas de reforço para esses estudantes, principalmente na área de exatas, utilizando materiais em alto relevo, materiais impressos em braille, softwares etc. (SOARES, L. et al, 2008).

De acordo com os dados informados, há 9 alunos matriculados no Ensino Médio da rede federal do município de Campos dos Goytacazes (Tabela 6.1.3).

Tabela 6.1.3: Estudantes com deficiência na rede federal de Campos em 2009

| ALUNOS DA REDE FEDERAL | | |
|-------------------------------|-------------------------|----------|
| Tipo de deficiência | Número de alunos | % |
| Deficiência física | 1 | 11,1% |
| Deficiência auditiva | 1 | 11,1% |
| Deficiência visual | 6 | 66,7% |
| Altas Habilidades | 1 | 11,1% |
| TOTAL | 9 | 100% |

Os 6 alunos com deficiência visual matriculados no Ensino Médio no IF Fluminense Campus Campos-Centro estão distribuídos da seguinte forma: 2 alunos cegos no 1º ano; 1 aluno com baixa visão no 1º ano; 01 aluno com baixa visão no 2º ano; 01 aluno com baixa visão e 01 cego no 3º ano.

Totalizando os dados coletados nas redes municipal, estadual e federal, temos 1061 alunos com deficiência matriculados na rede pública de ensino do município de Campos dos Goytacazes (Tabela 6.1.4 e Gráfico 6.1.1).

Tabela 6.1.4: Estudantes com deficiência na rede pública de ensino em Campos em 2009

| ALUNOS DE CAMPOS DOS GOYTACAZES | | | | |
|--|------------------|---------------|--------------|-------------|
| Tipo de deficiência | Número de alunos | | | |
| | REDE MUNICIPAL | REDE ESTADUAL | REDE FEDERAL | TOTAL |
| Deficiência mental | 120 | 19 | 0 | 139 |
| Deficiência física | 21 | 11 | 1 | 33 |
| Deficiência auditiva | 35 | 32 | 1 | 68 |
| Deficiência visual | 19 | 20 | 6 | 45 |
| Deficiência múltipla | 18 | 6 | 0 | 24 |
| Transtornos do Desenvolvimento | 110 | 2 | 0 | 112 |
| Condutas Típicas | 639 | 0 | 0 | 639 |
| Altas Habilidades | 0 | 0 | 1 | 1 |
| TOTAL | 962 | 90 | 9 | 1061 |

De acordo com os dados coletados pelo autor, havia 90.009 alunos matriculados na rede pública (municipal, estadual e federal) de ensino no município de Campos dos Goytacazes no ano de 2009, destes, 43.857⁸ alunos na rede municipal; 44.951 na rede estadual e 1201 na rede federal. Logo é possível perceber que o número de alunos com deficiência matriculados na rede pública de ensino do município é de aproximadamente 1,2 % do total, representando uma porcentagem relativamente baixa de matrículas. Pois, como já citado no Capítulo 2, segundo dados da “Carta para o Terceiro Milênio” (Anexo L), pelo menos 10% das pessoas de qualquer sociedade nascem com ou adquirem uma deficiência, e aproximadamente uma em cada quatro famílias possui uma pessoa com deficiência.

⁸ Neste total de alunos matriculados em escolas da rede municipal de ensino não está incluído o número de alunos que estão matriculados em creches (8757 alunos), já que não foram coletados pelo autor o número de alunos com deficiência matriculados em creches.

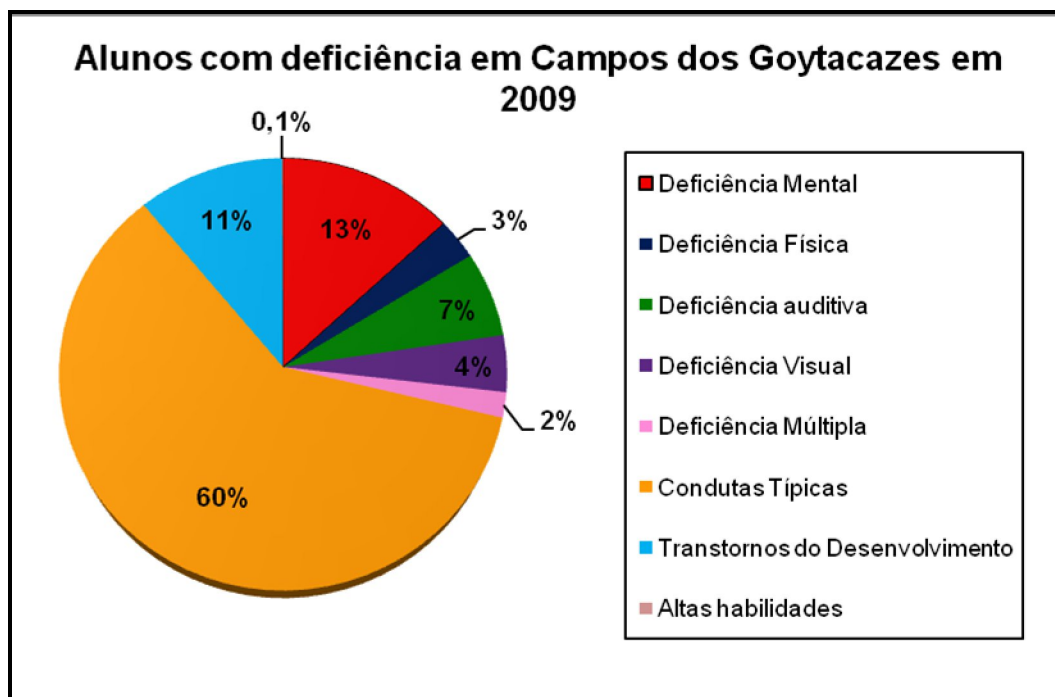


Gráfico 6.1.1: Alunos com deficiência na rede pública de ensino de Campos em 2009

Analisando o Gráfico 6.1.1 é possível verificar que os tipos de deficiência mais comuns em alunos da rede pública de ensino de Campos dos Goytacazes são as condutas típicas e a deficiência mental.

6.2 Pesquisa com professores do município de Campos dos Goytacazes

Essa pesquisa foi realizada com intuito de analisar a visão sobre educação inclusiva que alguns professores de Matemática do município de Campos dos Goytacazes apresentam, recolhendo também dados sobre a formação acadêmica e experiências profissionais de cada docente participante da pesquisa.

Para tal, foi elaborado um questionário contendo 16 questões que diversificavam em perguntas abertas, semi-abertas e fechadas (Apêndice G).

O pesquisador visitou algumas escolas da rede pública e particular do município com intuito de pedir permissão a diretoria para entrevistar os professores. Com a permissão concedida, procurou-se os horários dos professores de Matemática para então entrevistá-los ou marcar um horário posterior de entrevista, precisando, na maioria dos casos, ter que voltar na mesma escola mais de uma vez. Alguns professores preferiram responder o questionário ao invés de serem entrevistados, e este foi devolvido posteriormente ao pesquisador.

A realização desta pesquisa contou com a colaboração de 44 professores de matemática do município de Campos dos Goytacazes, destes 33 foram entrevistados e 11 preencheram o questionário.

A pesquisa foi realizada com professores de 12 escolas do município, sendo oito da rede pública de ensino e quatro da rede particular. Foram feitas ainda, tentativas de pesquisa em mais duas escolas particulares, porém as respectivas diretoras não permitiram que os professores fossem entrevistados, por isso foram deixados os questionários em ambas para que as secretárias das escolas repassassem para os professores responderem, contudo não foi obtido retorno de nenhuma delas.

No questionário aplicado, foi possível verificar que a maioria, 54,5 % dos professores entrevistados, trabalha em apenas uma instituição; 31,8 % dos professores entrevistados trabalham em 2 instituições e 13,6 % trabalham em 3 ou mais.

A seguir, é possível verificar a análise das 16 questões contidas no questionário.

A primeira questão tinha como intuito saber a formação do professor, e foi verificado que 22,7 % são apenas graduados; 72,7 %, especialistas e, somente 9% mestres.

Verificando o tempo de docência dos professores entrevistados (Gráfico 6.2.1) foi possível constatar que: 29,5 % atuam há 5 ou menos anos; 15,9 %, entre 6 e 10 anos; 27,3 %, entre 11 e 20 anos e 27,3%, atuam há mais de 21 anos.

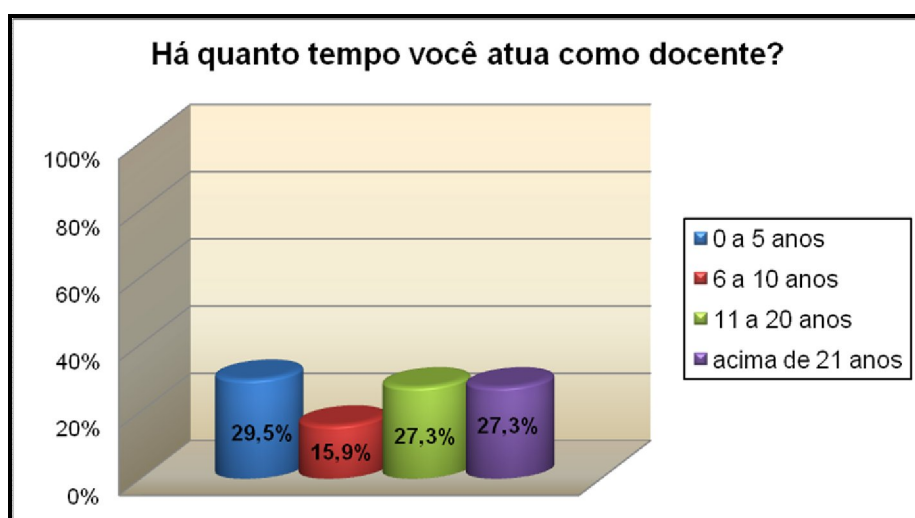


Gráfico 6.2.1: Segunda pergunta do questionário

Analisando em quais níveis de ensino os professores lecionam ou já lecionaram, na questão 3 (Gráfico 6.2.2), foi possível verificar que: 4,5% lecionam ou já lecionaram na Educação Infantil; 15,9%, no 1º. segmento do Ensino Fundamental; 90,9%, no 2º. segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; 25,0%, no Ensino Superior e 4,5%, na EJA (Educação de Jovens e Adultos).

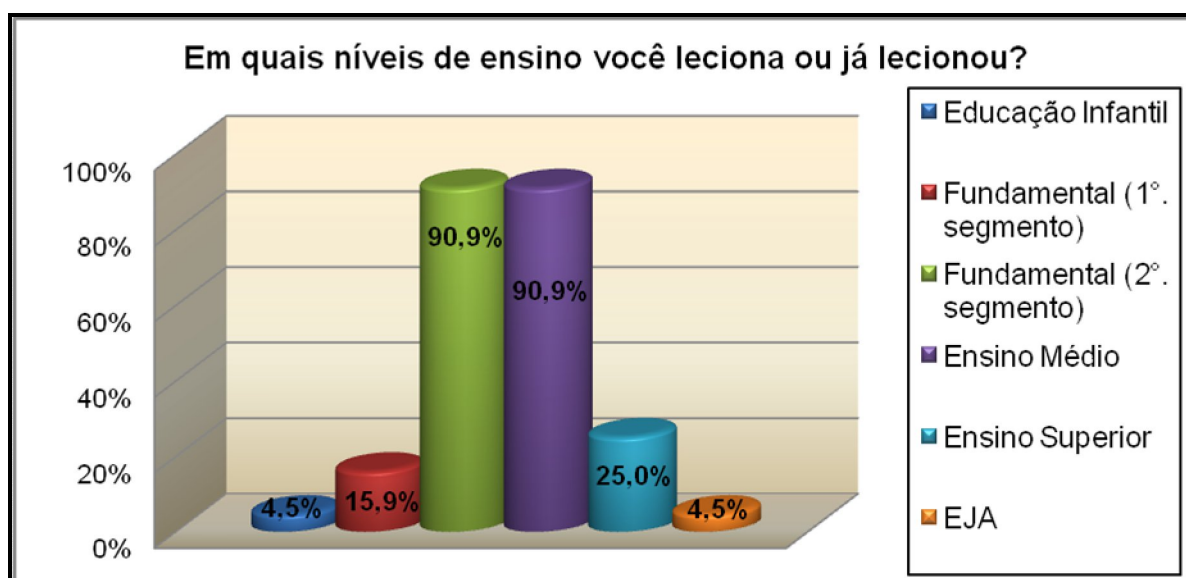


Gráfico 6.2.2: Terceira pergunta do questionário

A quarta pergunta tem por objetivo analisar se o magistério foi a primeira opção profissional dos docentes participantes da pesquisa. Verificou-se que a maioria, aproximadamente 68,2%, escolheu o magistério como primeira opção.

A quinta pergunta foi realizada com o objetivo de saber se, no curso de Formação de Professores, eles tiveram alguma disciplina voltada para educação especial. Foi possível, assim, certificar que a grande maioria, aproximadamente 93,2%, como mostra o Gráfico 6.2.3, respondeu que não.

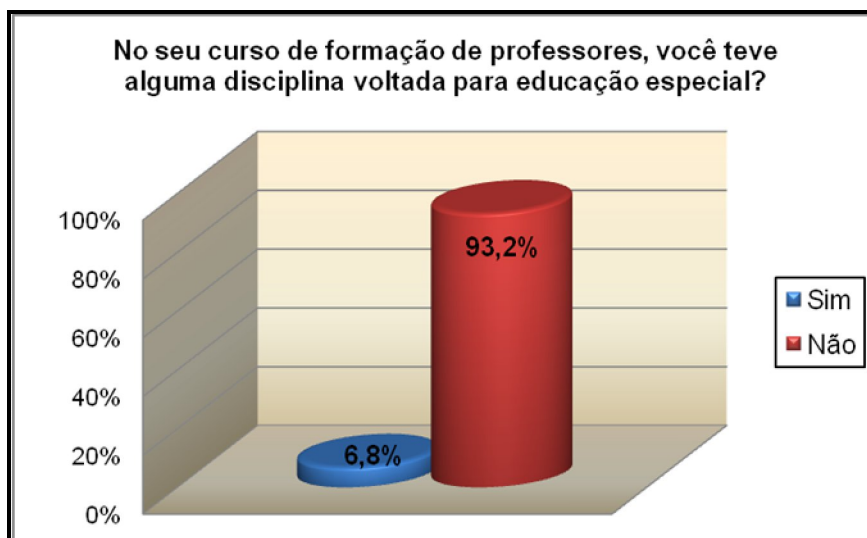


Gráfico 6.2.3: Quinta pergunta do questionário

É interessante registrar que os professores que responderam que sim nesta questão (aproximadamente 6,8%), concluíram a graduação nos últimos três anos, de acordo com as respostas à segunda pergunta. Isso, pode-se afirmar, se deve ao Decreto 5.626/2005 citado no capítulo 2, em que ficou estabelecido o ensino de Libras como uma disciplina obrigatória nos cursos de graduação.

Dos 6,8% dos professores que responderam que em sua formação tiveram alguma disciplina voltada para educação especial, apenas 33,3% (aproximadamente 2,3% do total de professores), como podemos observar no Gráfico 6.2.4, disseram que esta disciplina contribuiu efetivamente para que se sentissem preparados para atuar com pessoas com deficiência.

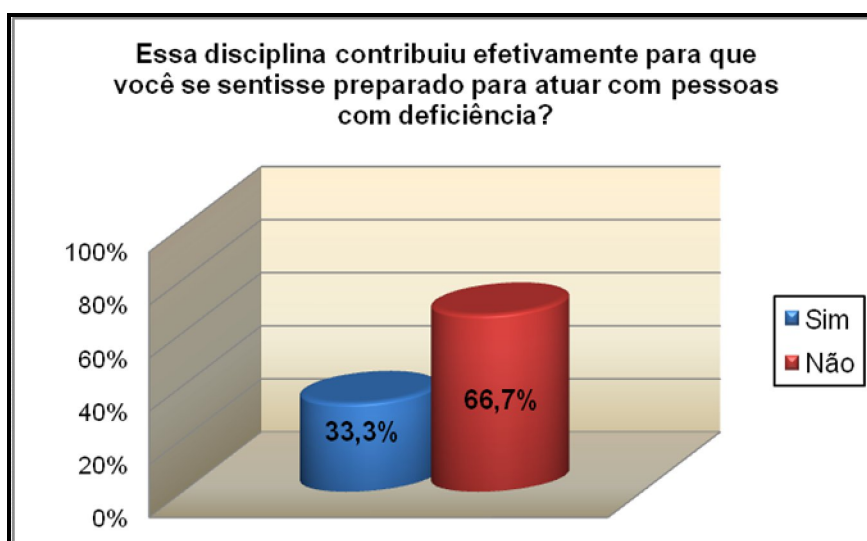


Gráfico 6.2.4: Sexta pergunta do questionário

Foi possível constatar que a maioria dos professores, aproximadamente 88,6%, de acordo com os Gráficos 6.2.5 e 6.2.6, responderam que nunca tiveram oportunidade de fazer algum curso voltado para educação especial. Dos aproximadamente 11,4% que tiveram a oportunidade de fazer algum curso, 75% responderam que o curso foi oferecido por instituição municipal, e 25% responderam outras entre as alternativas, relatando que o curso foi oferecido pelo IF Fluminense (Instituição Federal).

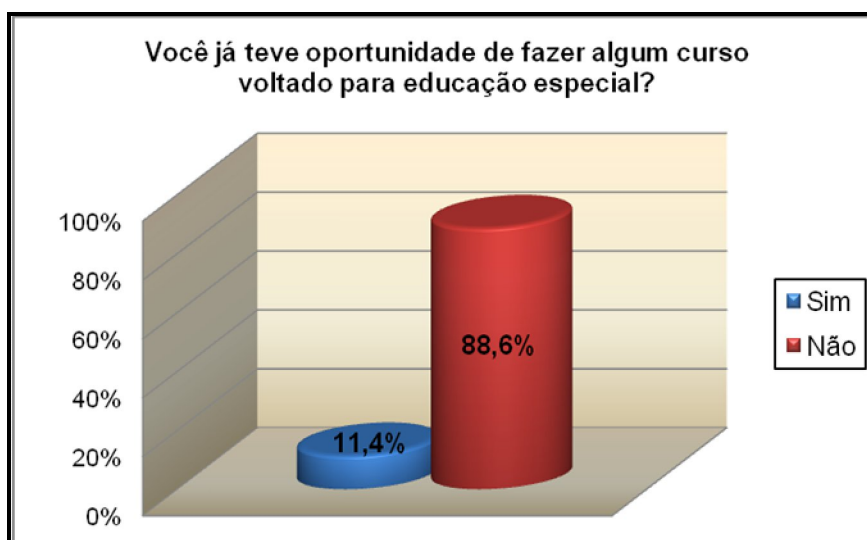


Gráfico 6.2.5: Sétima pergunta do questionário

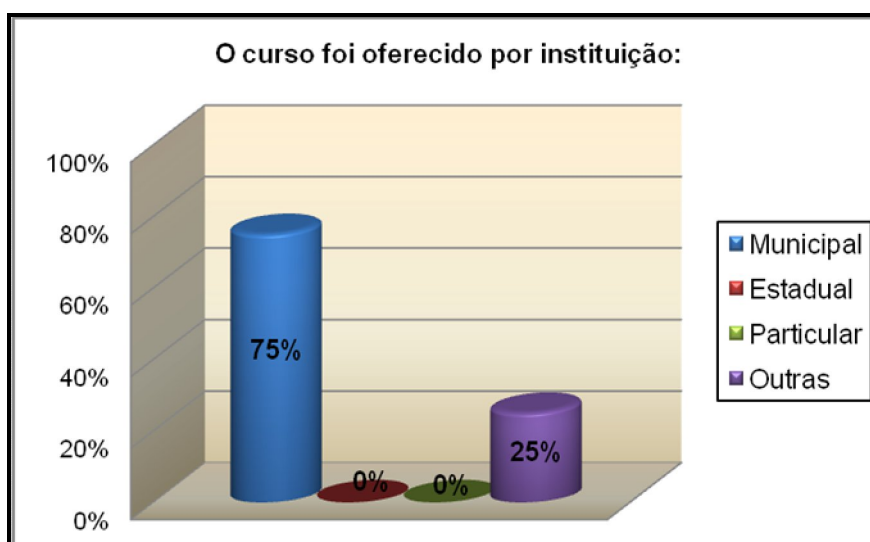


Gráfico 6.2.6: Oitava pergunta do questionário

Analisando se a formação profissional dos professores os prepara para ministrar aula para alunos com deficiência (Gráfico 6.2.7), foi possível constatar que não, conforme resposta da expressiva maioria dos professores que participaram da

pesquisa, ou seja, cerca de 97,7% dos professores responderam não se sentirem preparados para ministrarem aulas a alunos com deficiência.

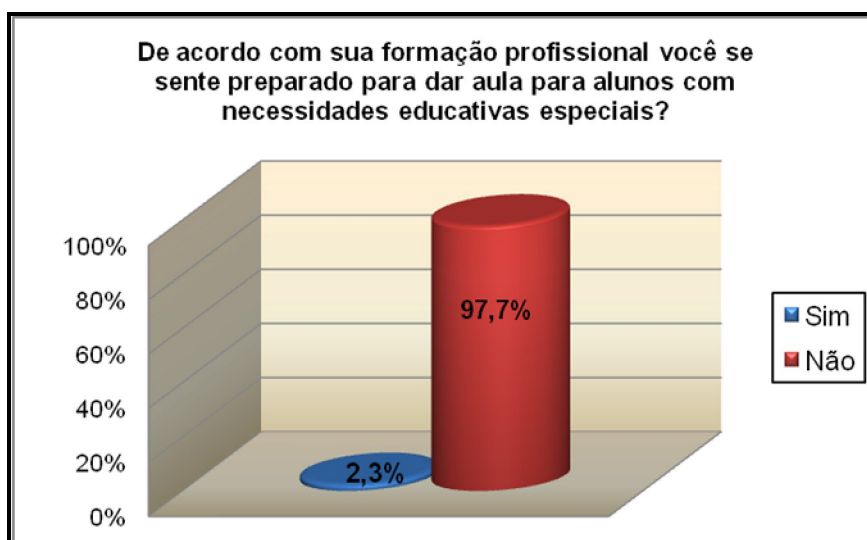


Gráfico 6.2.7: Nona pergunta do questionário

Dentre todos os professores, cerca de 65% quiseram justificar a resposta dada nessa questão. Analisando estas justificativas, cerca de 20% dos professores alegaram não saber lidar com a situação por falta de experiência e por nunca ter lecionado para algum aluno com deficiência. Aproximadamente 35% deles justificaram que não receberam instruções em sua graduação e nunca fizeram um curso de capacitação ou especialização para que se sentissem preparados para trabalhar com esses alunos. É interessante destacar que, dentre estes, uma professora respondeu que, pelo seu estudo pessoal, ela se sente preparada, mas não pela sua formação. Destacam-se as justificativas de dois dos professores:

“O curso que fiz foi insuficiente, a graduação não me preparou, as escolas não têm materiais, profissionais e a preparação adequada para atender esse tipo de alunos.” (Professor 17)

“Porque requer uma dedicação maior, tentar atender à maioria no dia a dia e dar a dedicação que este aluno precisa é difícil. O que falta é cursos para os professores se sentirem mais preparados.” (Professor 18)

Os 2,3% que responderam que sim na nona pergunta, justificaram sua resposta dizendo que a graduação os preparou devidamente para isso.

A décima pergunta teve como intuito saber se o professor leciona ou já lecionou para algum aluno com deficiência em uma turma regular de ensino (Gráfico

6.2.8). A maioria dos professores, aproximadamente 54,5%, responderam que já lecionaram ou lecionam.

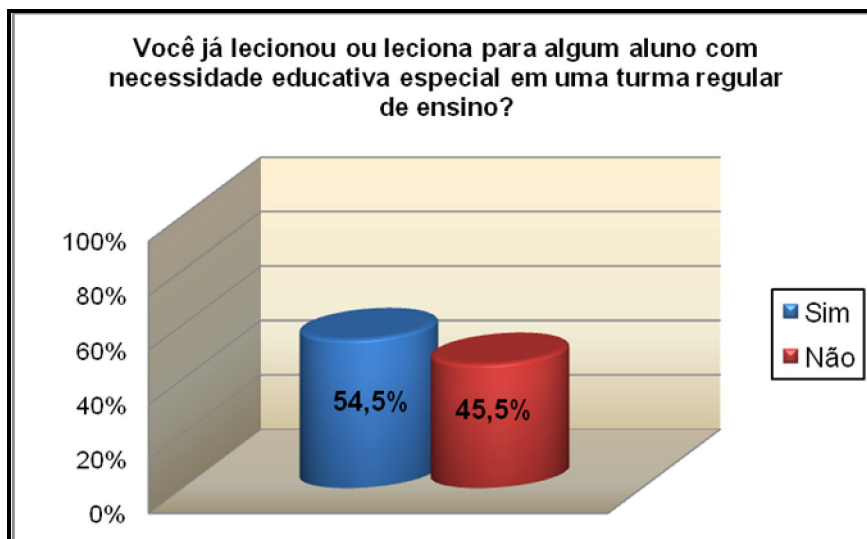


Gráfico 6.2.8: Décima pergunta do questionário

É interessante comparar este resultado com o Gráfico 3.2, em que mostra que o número de alunos matriculados em escolas regulares está aumentando ao longo dos anos. Logo, é provável que os professores lecionem para alunos com necessidades educacionais especiais cada vez mais.

A décima primeira questão é relacionada com a questão anterior. Dos 54,5% que responderam que já lecionaram ou lecionam para algum aluno com deficiência, ao responderem qual tipo de deficiência esse aluno possuía, foi possível perceber (Gráfico 6.2.9) que a maioria, cerca de 50%, lecionaram ou lecionam para alunos com deficiência auditiva e, uma parte considerável deles, aproximadamente 33,3%, lecionaram ou lecionam para alunos com deficiência visual.

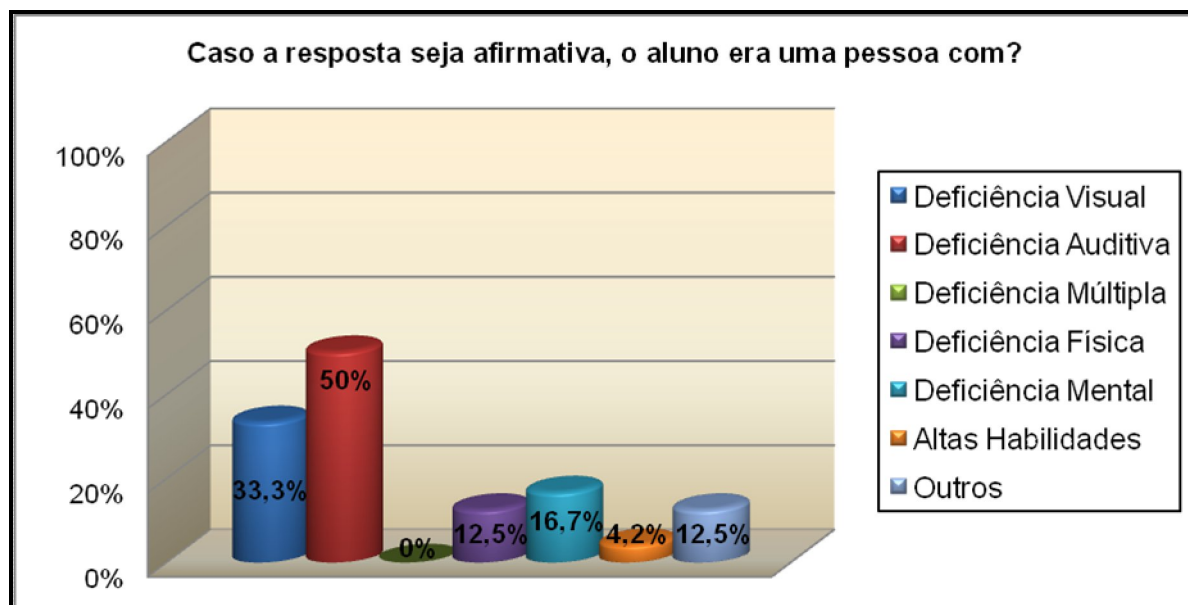


Gráfico 6.2.9: Décima primeira pergunta do questionário

Vale ressaltar que alguns desses professores, cerca de 15% deles, responderam mais de uma opção nesta pergunta, pois lecionaram para alunos com deficiência mais de uma vez, trabalhando com mais de um tipo de deficiência.

Analisando a opinião dos professores sobre o tipo de deficiência mais difícil de trabalhar a inclusão em uma classe regular de ensino (Gráfico 6.2.10), foi possível constatar que a deficiência mental (40,9%) é a deficiência mais difícil para trabalhar a inclusão no ensino regular de acordo com estes professores. Destacou-se também a deficiência visual, na opinião de cerca de 29,5% dos professores, ficando em segundo lugar.

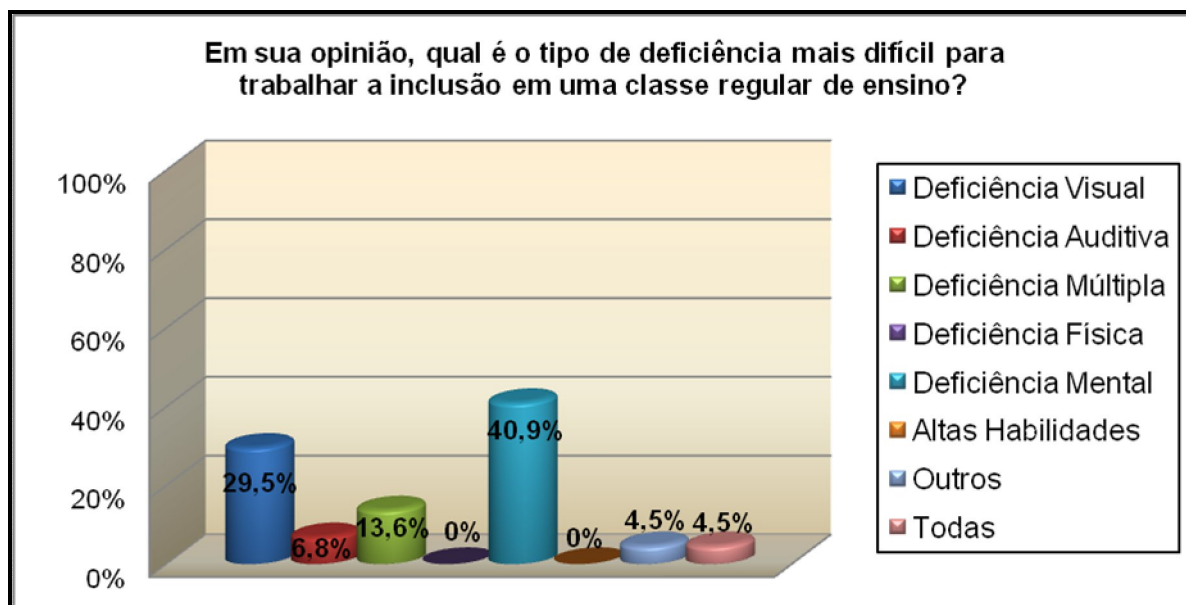


Gráfico 6.2.10: Décima segunda pergunta do questionário

Na décima terceira pergunta, os professores responderam se têm conhecimento de materiais adequados para facilitar a participação de estudantes com deficiência visual no ensino regular (Gráfico 6.2.11). A maioria, aproximadamente 65,9%, respondeu que não tem conhecimento.

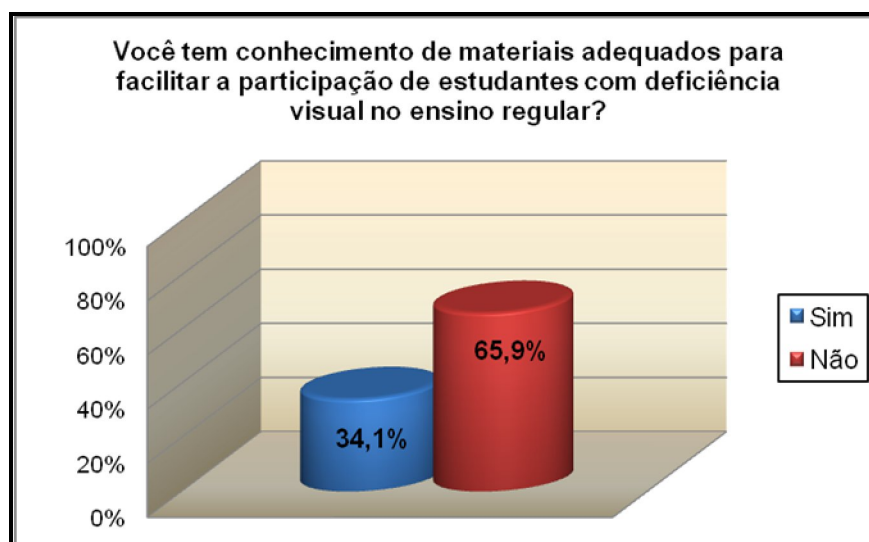


Gráfico 6.2.11: Décima terceira pergunta do questionário

Ao analisar as justificativas dos professores nesta questão, dos aproximadamente 34,1% dos professores que responderam que sim, a maioria respondeu que têm conhecimento de materiais em alto relevo, materiais concretos e apostilas em braille. É interessante destacar o comentário, citado abaixo, de um

professor que disse que não tem conhecimento de materiais para alunos com deficiência visual.

“Não tenho e nunca tive necessidade de aprender, aliás, nunca tive curiosidade.” (Professor 43)

Na décima quarta pergunta, ao responder se é essencial ter uma capacitação para desenvolver materiais e incluir alunos com deficiência visual (Gráfico 6.2.12) , a grande maioria, cerca de 95,5 %, respondeu que sim. Destacam-se as justificativas de dois dos professores que acreditam que é essencial ter essa capacitação.

“Porque se não tiver capacitação ele tem que dispor apenas de sua criatividade para desenvolvê-los.” (Professor 6)

“A grande maioria dos professores utiliza mídias voltadas para a visualização (Quadro e giz, computadores, etc.) e não está capacitado a lidar com o aluno deficiente visual. O não conhecimento do Braille é um grande problema também.” (Professor 25)

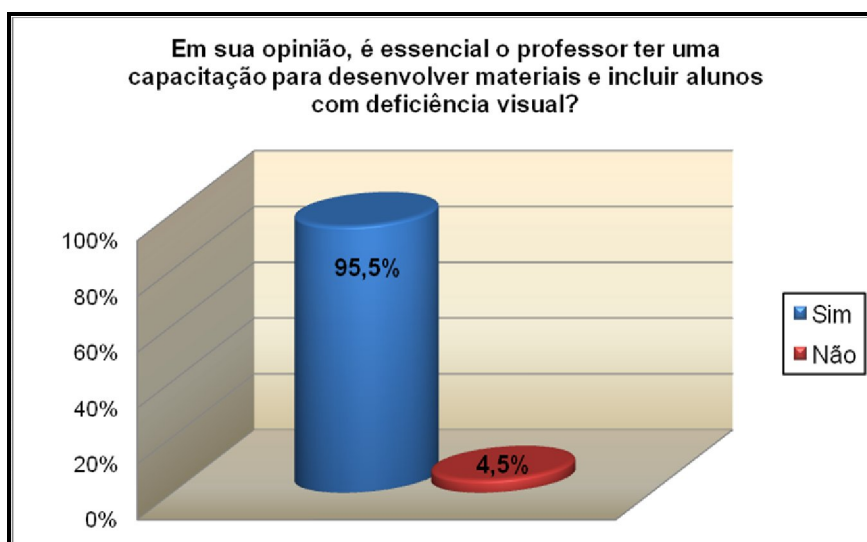


Gráfico 6.2.12: Décima quarta pergunta do questionário

Na décima quinta pergunta foi questionado se o professor já havia desenvolvido algum material para alunos com deficiência visual, e a maioria, aproximadamente 90,9%, respondeu que nunca o desenvolveu (Gráfico 6.2.13). Os aproximadamente 9,1% de professores, que responderam que já desenvolveram algum material, relataram que os materiais desenvolvidos foram gráficos, materiais em alto relevo e sólidos geométricos.

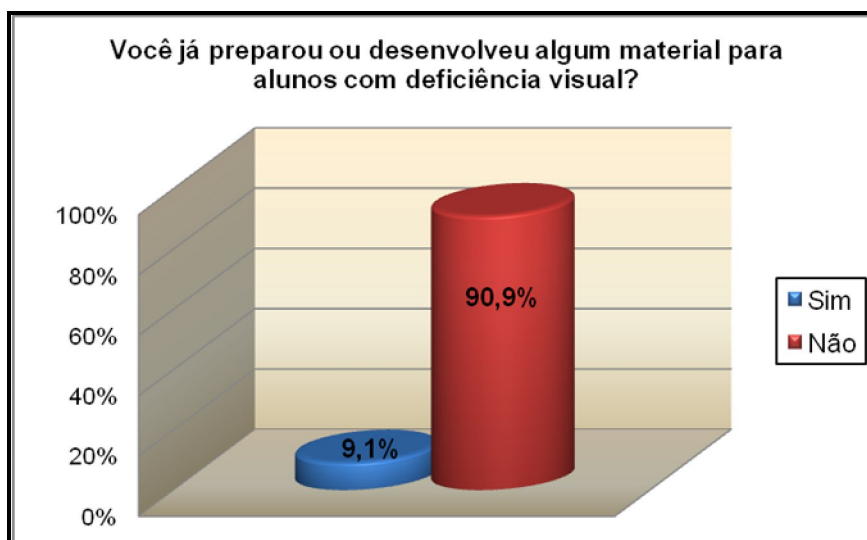


Gráfico 6.2.13: Décima quinta pergunta do questionário

Alguns professores, apesar de terem respondido que não desenvolveram algum material, relataram que apenas ampliaram provas, apostilas ou atividades para alunos com baixa visão.

Analisando as respostas das questões treze (Gráfico 6.2.11), quatorze (Gráfico 6.2.12) e quinze (Gráfico 6.2.13), em relação aos 33,3 % dos professores que já lecionaram para um aluno com deficiência visual (Gráfico 6.2.9), foi possível verificar que 50% destes professores não conhecem nenhum material para alunos com deficiência visual, e todos estes professores responderam que nunca desenvolveram algum material para esta clientela. Porém isto pode se justificar pelo fato de que a maioria não obteve uma formação que os preparassem, além disso, esses professores acreditam que é essencial ter uma capacitação para desenvolver esses materiais para alunos com deficiência visual.

A décima sexta e última pergunta foi discursiva e teve como objetivo analisar a opinião dos professores sobre o que é necessário para que os docentes em formação sejam capacitados para atender aos alunos com necessidades especiais. Pôde ser verificado, com as respostas dos professores, que a maioria deles, aproximadamente 56,8%, acreditam que seja necessária uma preparação durante o curso de licenciatura, e grande parte deles, 38,6%, opinaram que deve ser oferecido cursos de capacitação gratuitos. Destacam-se, a seguir, as respostas de três professores que participaram da pesquisa.

“Como os órgãos federais elaboram a grade curricular, deveriam colocar alguma condição para garantir uma aprendizagem para os professores, isso seria fundamental. Deveriam propor também uma capacitação ao menos uma vez no ano. E ter uma noção mais do que básica na própria graduação.” (Professor 35)

“É necessário uma disciplina, ou mais, que possibilite ao futuro docente, a conhecer, por exemplo, o braille, a linguagem dos sinais, aprendendo a lidar com estas deficiências e outras. Também seria de um grande valia, durante a graduação, a aplicação de algumas atividades (em laboratórios de Ensino), objetivando o contato com a realidade dos deficientes nas escolas.” (Professor 25)

“Cursos de especialização constantemente oferecidos pelo governo na própria instituição.” (Professor 12)

Com a aplicação deste questionário e as análises de todas as perguntas feitas nessa seção, foi possível refletir sobre alguns aspectos.

Como já foi dito no capítulo 3, o número de alunos com deficiência em escolas regulares vem aumentando cada vez mais. E de acordo com a décima questão do questionário, a maioria dos professores de Matemática entrevistados lecionam ou já lecionaram para alunos com necessidades educativas especiais.

Com a presença desses alunos em escolas regulares, os professores deveriam ser capacitados e se sentirem preparados para enfrentar essa realidade, porém não é o que está acontecendo, podendo-se confirmar com as análises feitas de algumas questões.

Na quinta pergunta, 93,2 % alegaram que não estudaram disciplinas voltadas para educação especial na graduação e, os que tiveram a oportunidade de fazê-lo, disseram que isto não foi suficiente para se sentirem preparados. Na sétima questão, 88,6% dos professores nunca tiveram a oportunidade de fazer um curso de capacitação na área. E, como foi citado na análise da questão 9, quase a totalidade dos professores participantes da pesquisa (97,7%), disseram que de acordo com a formação profissional não se sentem preparados para lecionar para estes alunos.

Para Mittler (2003), um ótimo investimento para o futuro é garantir que os docentes formados recentemente possam ter uma compreensão básica da educação inclusiva. Assim, criará alicerces para que os novos professores tenham uma “boa prática”, que será um exemplo para os mais jovens e, além disso, possam ser uma “massa crítica” que teriam um pouco de experiência e compreensão da prática inclusiva.

Conclui-se que para um avanço significativo na educação para os alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, o governo deveria oferecer cursos de capacitação para os professores já formados, e os cursos de licenciatura devem inserir disciplinas em sua grade curricular para subsidiar, de fato, os professores para o cenário inclusivo. Respalda-se essa afirmativa em consonância, com a maioria das respostas da última pergunta da pesquisa realizada.

Na realidade do município de Campos dos Goytacazes esses cursos poderiam ser para auxílio de alunos com deficiência mental, já que na opinião dos professores é a deficiência mais difícil de trabalhar a inclusão numa sala regular, e, de acordo com o Gráfico 6.1.1, grande parte dos alunos com deficiência inseridos na rede pública de ensino de Campos dos Goytacazes possuem deficiência mental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho monográfico tem como objetivo principal discutir questões sobre a educação inclusiva para que, assim, o professor se conscientize sobre o seu papel diante desta realidade. Foi pretendido fazer um estudo de alguns tipos de deficiência presentes em alunos matriculados nas escolas regulares de ensino, com enfoque na deficiência visual. Também foi proposto ministrar aulas para alunos com deficiência visual nas três séries do Ensino Médio, com intuito de mostrar que a inclusão desses alunos é possível e relatar uma breve análise da situação da educação inclusiva no município de Campos dos Goytacazes.

Para atingir os objetivos propostos e analisar alguns aspectos sobre a inclusão, o trabalho encaminhou-se para três ações: (i) as experiências com os alunos com deficiência visual; (ii) a análise dos dados das matrículas dos alunos com deficiência na rede pública de ensino do município de Campos dos Goytacazes; (iii) a pesquisa com professores de Matemática de escolas públicas e privadas deste município.

Verificou-se que, no decorrer da história e no momento presente, a partir de todas as mudanças constantes nas legislações das últimas décadas, em várias partes do mundo, houve uma melhoria no modo de tratar as pessoas com deficiência. Com isso, essas pessoas ganharam direitos como os de qualquer outro cidadão.

As conquistas alcançadas por meio do avanço nas legislações bem como o crescimento das matrículas de alunos com deficiência mostraram que deve haver uma maior preocupação na prática pedagógica tanto para docentes formados quanto para os em formação, já que poderão estar diante de turmas de alunos com deficiência, para lecionar sua disciplina.

Os estudos sobre a deficiência visual trouxeram bastante contribuição para o autor como um aporte teórico na preparação das atividades.

Quanto às experiências em turmas regulares de ensino em que se encontravam alguns alunos com deficiência visual, pôde-se constatar que é possível haver a inclusão de um aluno com esta deficiência na rede regular de ensino, desde que o professor se disponha a preparar sua aula atentando para tal situação. O professor não deve focar na dificuldade ou deficiência do aluno e supor que não é

possível fazer a inclusão. O desafio para o educador é encontrar as estratégias de ensino e aprendizagem que irão fazer com que aquele aluno com deficiência aprenda como os outros. Essas estratégias foram encontradas e aplicadas nas três experiências relatadas.

De acordo com os questionários aplicados aos alunos com deficiência visual participantes das experiências, foi possível concluir que a adaptação dos materiais e as estratégias utilizadas nas experiências relatadas estavam adequadas e que a inclusão ocorreu.

É importante destacar algumas dificuldades encontradas na aplicação das aulas. Uma delas é o professor controlar a turma, buscando envolvê-la com outras atividades, em alguns momentos, para dar a devida atenção ao aluno com deficiência visual.

O ideal seria que houvesse, efetivamente, professores especializados nas escolas regulares de forma a trabalhar em conjunto com o professor da classe regular, auxiliando-o na produção de materiais, proporcionando assim um suporte maior a esse aluno.

Acredita-se que na prática nada é impossível, basta que os professores sejam criativos ao selecionar e elaborar as devidas estratégias de aprendizagem e canais de comunicação com seus alunos e mantenham-se convictos de que a aprendizagem é possível para todos os alunos, sem exceção, não estabelecendo, assim, os limites dos seus alunos, cegos ou não.

Em relação à análise dos dados das matrículas dos alunos com deficiência na rede pública de ensino do município, foi visto que há um número relativamente baixo de alunos com deficiência frequentando escolas públicas regulares em Campos dos Goytacazes. Vale destacar alguns questionamentos sobre estes dados: será que todas as crianças com deficiência estão efetivamente frequentando escolas? Caso estejam, onde estão estas crianças? Estariam elas em escolas da rede particular ou até mesmo em escolas especializadas? São questões que valem ser pesquisadas como forma de continuidade do estudo proposto.

De acordo com a aplicação e análise da pesquisa realizada, confirmou-se que os professores de Matemática pesquisados não se sentem preparados, de acordo com a formação oferecida, para atender a este público. Portanto, é necessário que os cursos de formação de professores proporcionem um suporte maior sobre a realidade da educação inclusiva para os licenciandos e que o governo ofereça

cursos de capacitação periódicos para preparar os professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Vale ressaltar que uma parte considerável, aproximadamente 13%, dos alunos com deficiência na rede pública de ensino do município possuem deficiência mental, a qual é, na opinião dos professores participantes da pesquisa realizada, o tipo de deficiência mais difícil de trabalhar com vistas à inclusão numa sala regular.

Cabe registrar que a proposta de inclusão gerou um novo aspecto à educação. O professor deve se conscientizar sobre o seu papel nesse novo ambiente de trabalho com a diversidade e todos devem ter um olhar diferenciado sobre a inclusão no âmbito da sociedade para que a mesma obtenha sucesso.

Espera-se que os resultados apresentados neste trabalho monográfico promovam e motivem estudos e reflexões sobre a educação inclusiva e que inspirem outros pesquisadores a encontrar estratégias de ensino e aprendizagem de Matemática para alunos com outras deficiências, ou até incrementar o estudo aqui desenvolvido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola : necessidades educacionais especiais dos alunos*. Visão Histórica. v.1. 2ª Edição. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. *Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência*. Revista do Ministério Público do Trabalho, ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

ARAÚJO, Aline Luzia Leichtfeld de; MARSZAUKOWSKI, Fernanda; MUSIAL, Marieli. *Matemática e a deficiência visual*. In: Semana de Iniciação Científica/Mostra de Pós Graduação, 9. 2009. União da Vitória, PR: FAFIUV, 2009. Disponível em: <www.ieps.org.br/artigomat.doc>. Acesso em: 18 mar. 2010

BORGES, LEILA CARDOSO DE OLIVEIRA. *Apostila do curso de Educação Especial. Disciplina: Adaptações curriculares na perspectiva da educação integrada*. 2008. Associação Juinense de Ensino Superior do Vale do Juruena – IES Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena - Pós-Graduação Lato Sensu Disponível em: <<http://www.ajes.edu.br/arquivos/20081106095403.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2010.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Brasília, DF. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm>.

Acesso em: 23 mar. 2010.

_____. Lei nº. 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L5692.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2010.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 23 mar. 2010.

_____. Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L7853.htm>> Acesso em: 23 mar. 2010.

_____. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2010.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/l9394.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2010.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações curriculares*. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. PORTARIA nº. 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2010.

_____. Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 23 mar. 2010.

_____. Resolução - 95, de 21 de novembro de 2000, Diário Oficial do Estado de São Paulo de 22 de novembro de 2000. Disponível em: <<http://www.cedipod.org.br/resolu95.htm>>. Acesso: 23 mar. 2010.

_____. CNE/CBE. Resolução nº. 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação *Básica*. Brasília, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso: 23 mar. 2010.

_____. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 24 mar. 2010.

_____. Decreto nº. 3.956, de 8 de Outubro de 2001 (Convenção de Guatemala). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual*. V. 1 fascículos I – II – III / colaboração: Instituto Benjamin Constant. Brasília: 2001.

_____. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *PCN⁺: Ensino Médio – Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2002a.

_____. Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> . Acesso em: 23 mar. 2010.

_____. Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm> . Acesso em: 23 mar. 2010.

_____. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 23 mar. 2010

_____. Portaria n.º 1.010 de 10 de maio de 2006. Lex: MEC/INEP/SEESP. Direito à Educação: Subsídios para a gestão dos sistemas Educacionais: Orientações e Marcos Legais. BLATTES, Ricardo Lovatto (org.). Brasília: MEC, SEESP, 2006.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão : desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação*. 2. ed. Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006a.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão : desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência física/neuro-motora*. 2. ed. Brasília : MEC, SEESP, 2006b.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão : desenvolvendo competências para atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. 2. ed.. - Brasília : MEC, SEESP, 2006c.

_____. Resolução n.º 4 de 2 de outubro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2010.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. MOTA, Maria Glória Batista da. Colaboração: Instituto Benjamin Constant. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual*. v. 1. Fascículos I – II – III / Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

CARTA para o Terceiro Milênio. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2010.

CASAGRANDE, Ferdinando. *Inclusão na prática: Adequar é o caminho*. Nova Escola, São Paulo, Edição especial n. 24, p. 26-27, jul. 2009.

CAVALCANTE, Meire. *As leis sobre diversidade*. 2007. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/inclusao-no-brasil/leis-diversidade-424523.shtml>>. Acesso em: 23 dez. 2009

CONVENÇÃO sobre a reabilitação e emprego de pessoas deficientes. 1983. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/confer_trab.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2010.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. *Atendimento Educacional Especializado – Pessoas com surdez*. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

DECLARAÇÃO Internacional de Montreal de Inclusão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2010.

FERREIRA, Vanja. *Educação Física, interdisciplinaridade, aprendizagem e inclusão*. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

FERREIRA, Widy B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 211-238.

FERRONATO, Rubens. *A construção de Instrumento de inclusão no ensino de Matemática*. 124 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2002.

FLEITH, Denise Souza (org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. v. 1. Brasília: Ministério da Educação, SEESP, 2007.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GIL, Marta (org.). *Deficiência Visual*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação a distância, 2000.

GONÇALVES, Renata Barbosa. *A inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular: a experiência do CEFET Campos*. 2008. 75 f. Monografia (Licenciatura em Física). Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos, Campos dos Goytacazes, RJ, 2008.

GOMES, Adrina L. Limaverde. FERNANDES, Anna Costa. BATISTA, Cristina Abraches Mota; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental*. Brasília: SEESP/SEED/MEC. 2007.

INEP. O que é o PISA. *Inep: Sala de imprensa*. 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/internacional/news07_05.htm> Acesso em: 15 mar. 2010.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JUNIOR, Henrique Arnoldo; RAMOS, MAURIVAN GÜNTZEL. *Matemática para pessoas surdas: Proposições para o ensino médio*. In: Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEMAT), 2., 2008, Recife (PE). Anais... Recife (PE), 2008. 1 CD-ROM.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. As linguagens da cidadania. *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas-SP: ALB, 2001.

LIMA, Daisy Maria Collet de Araujo (elaboração) . Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. *Educação infantil : saberes e práticas da inclusão : dificuldades de comunicação e sinalização : surdez*. 4. ed. Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

MANTOAM, Maria Teresa Égler. *O direito de ser, sendo diferente, na escola*. In: SEMINÁRIO SOBRE DIREITO DA EDUCAÇÃO, 2004, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.cjf.jus.br/revista/numero26/artigo06.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2010.

MANTOAM, Maria Teresa Égler. *Inclusão promove justiça*. 2005. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/inclusao-no-brasil/maria-teresa-egler-mantoan-424431.shtml>>. Acesso: 26 fev. 2010.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (Orgs.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p.17-26.

MARTIN, Carla Soares. *Deficiências e síndromes: Aprender a superar*. Nova Escola, São Paulo, Edição especial n. 24, p. 16-23, jul. 2009a.

MARTIN, Carla Soares. *Saberes e atitudes: Avaliação e diagnóstico*. Nova Escola, São Paulo, Edição especial n. 24, p. 24-25, jul. 2009b.

MAZOTTA, MARCOS JOSÉ SILVEIRA. *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MEC/INEP. Censo Escolar. 2006.

MEC/INEP/SEESP. *Direito à Educação: Subsídios para a gestão dos sistemas Educacionais: Orientações e Marcos Legais*. BLATTES, Ricardo Lovatto (org.). Brasília: MEC, SEESP, 2006.

MICHELS, Maria Helena. GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *A Nova LDB e o processo de integração de sujeitos considerados portadores de deficiências*. Ponto

de Vista, v. 1, n. 1, p. 30-35, jul./dez. de 1999. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1517/1531>>.

Acesso em: 02 abr. 2010

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: Contextos sociais*. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003. Título Original: Working Towards Inclusive Education: Social Contexts.

NOVA ESCOLA. *Inclusão: Como ensinar os conteúdos do currículo para alunos com deficiência*. Edição Especial n. 24, jul. 2009.

NOVELI, Angélica. *Materiais pedagógicos concretos no ensino-aprendizagem de matemática para alunos portadores de deficiência visual: cegos*. 40f. Monografia (Departamento de ciências exatas e da terra – Curso de Matemática) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de Erechim. Erechim, RS, 2008.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 23 mar. 2010.

ONU. Declaração dos direitos das pessoas deficientes. Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09 de dezembro de 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf> Acesso em: 23 mar. 2010.

SÁ, ELIZABET DIAS DE. CAMPOS, IZILDA MARIA DE. SILVA, MYRIAM BEATRIZ CAMPOLINA. *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual*. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. Inclusão em educação: Uma visão geral. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). *Inclusão em educação: Culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. *Educação inclusiva: direito inquestionável*. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília: SEESP, v. 4, n. 2, p. 51-53, jul./out. 2008.

SASSAKI, ROMEU KAZUMI. *Como chamar as pessoas que têm deficiência?*. São Paulo. 2005. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Como%20chamar%20as%20pessoas%20que%20t%C3%AAm%20defici%C3%Aancia.doc>>. Acesso em: 05 out. 2009

SCHIMER, Carolina R.; BROWNING, Nádia; BERSCH, Rita. MACHADO, Rosângela. *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Física*. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

SERRA, Deyse. Inclusão e Ambiente Escolar. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). *Inclusão em educação: Culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Estratégias de ensino utilizadas, também, com um aluno cego, em classe regular. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (Orgs.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p.149-161.

SOARES, Andréa. *A educação ambiental na revitalização do jardim sensorial junto às pessoas com deficiência visual no educandário São José Operário no município de Campos dos Goytacazes-RJ*. 2006. 62 f. Monografia (Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Ambiental). Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos, Campos dos Goytacazes, RJ, 2006.

SOARES, Luis Gustavo Marques. ALVES, André Luiz da Cunha; SILVA, Heloiza Rangel da; BARRETO, Karine Gomes. *Portadores de necessidades educativas especiais e o ensino-aprendizagem de matemática: uma realidade na comunidade CEFET Campos*. In: Semana de Matemática, 2., 2008, Campos dos Goytacazes, RJ. Anais... Campos dos Goytacazes, RJ: Essência Editora, 2008, p. 96-98.

UNESCO, Declaração de Salamanca, sobre princípios, políticas e prática em educação especial. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2010.

VEROTTI, Daniela Talamoni; CALEGARRI, Jeanne. *Histórias e Tendências: A inclusão que ensina*. Nova Escola, Edição especial n.º 24, p. 8-15, jul. 2009.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Câmara. *A educação Pré-Escolar para Crianças com Necessidades Especiais*. 2007. Disponível em:

<<http://www.centrorefeducacional.com.br/edunespc.html>>. Acesso em: 10 set. 2009.

ZANETTE, Fernanda. *Reflexões sobre os paradigmas de Institucionalização, Serviços e Suportes: Indicativos para a compreensão do processo de Inclusão atual*.

2006. Disponível em: <<http://www.soledade.com.br/principal.php?site=colunas&link=lerfernanda&id=32>>. Acesso em: 03 mar. 2010

APÊNDICES

APÊNDICE A — Questionários para alunos com deficiência visual

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**Aula ministrada na 1ª. série do Ensino Médio: Inequações Exponenciais**

1- Em sua opinião, é necessário o uso de materiais adaptados, como gráficos e figuras em alto relevo, apostilas transcritas em braille etc., em aulas de Matemática? Que contribuições eles podem trazer?

2- Em sua trajetória escolar percorrida até aqui, nas aulas de Matemática os professores utilizavam materiais adaptados para auxiliar no ensino e na aprendizagem de determinados conteúdos? Comente.

3- Quanto à adaptação do material utilizado na aula de “Inequações Exponenciais”. Dê uma nota numa escala de 0 a 5 aos seguintes itens:

- a) Materiais utilizados para confecção dos gráficos. _____
- b) Ficha de exercícios transcrita para braille. _____
- c) Explicação do conteúdo transmitida pelo professor em formação. _____
- d) Compreensão do conteúdo proposto. _____

Comentários, críticas ou sugestões.

4 - Em sua opinião, o que deve ser feito para haver melhoria na inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular?

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**Aula ministrada na 2ª. série do Ensino Médio: Cone**

1- Em sua opinião, é necessário o uso de materiais adaptados, como materiais concretos e ampliação de textos, em aulas de Matemática? Que contribuições eles podem trazer?

2- Em sua trajetória escolar percorrida até aqui, nas aulas de Matemática os professores utilizavam materiais adaptados para auxiliar no ensino e na aprendizagem de determinados conteúdos? Comente.

3- Quanto à adaptação do material utilizado na aula de “Cone”. Dê uma nota numa escala de 0 a 5 aos seguintes itens:

- a) Materiais concretos (cones feitos em acrílicos e em cartolina). _____
- b) Ampliação da ficha de exercícios. _____
- c) Explicação do conteúdo transmitida pelo professor em formação. _____
- d) Compreensão do conteúdo proposto. _____

Comentários, críticas ou sugestões.

4- Em sua opinião, o que deve ser feito para haver melhoria na inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular?

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**Aula ministrada na 3ª. série do Ensino Médio: Probabilidade**

1- Em sua opinião, é necessário o uso de materiais adaptados, como gráficos e figuras em alto relevo, apostilas transcritas em braille etc., em aulas de Matemática? Que contribuições eles podem trazer?

2- Em sua trajetória escolar percorrida até aqui, nas aulas de Matemática os professores utilizavam materiais adaptados para auxiliar no ensino e na aprendizagem de determinados conteúdos? Comente.

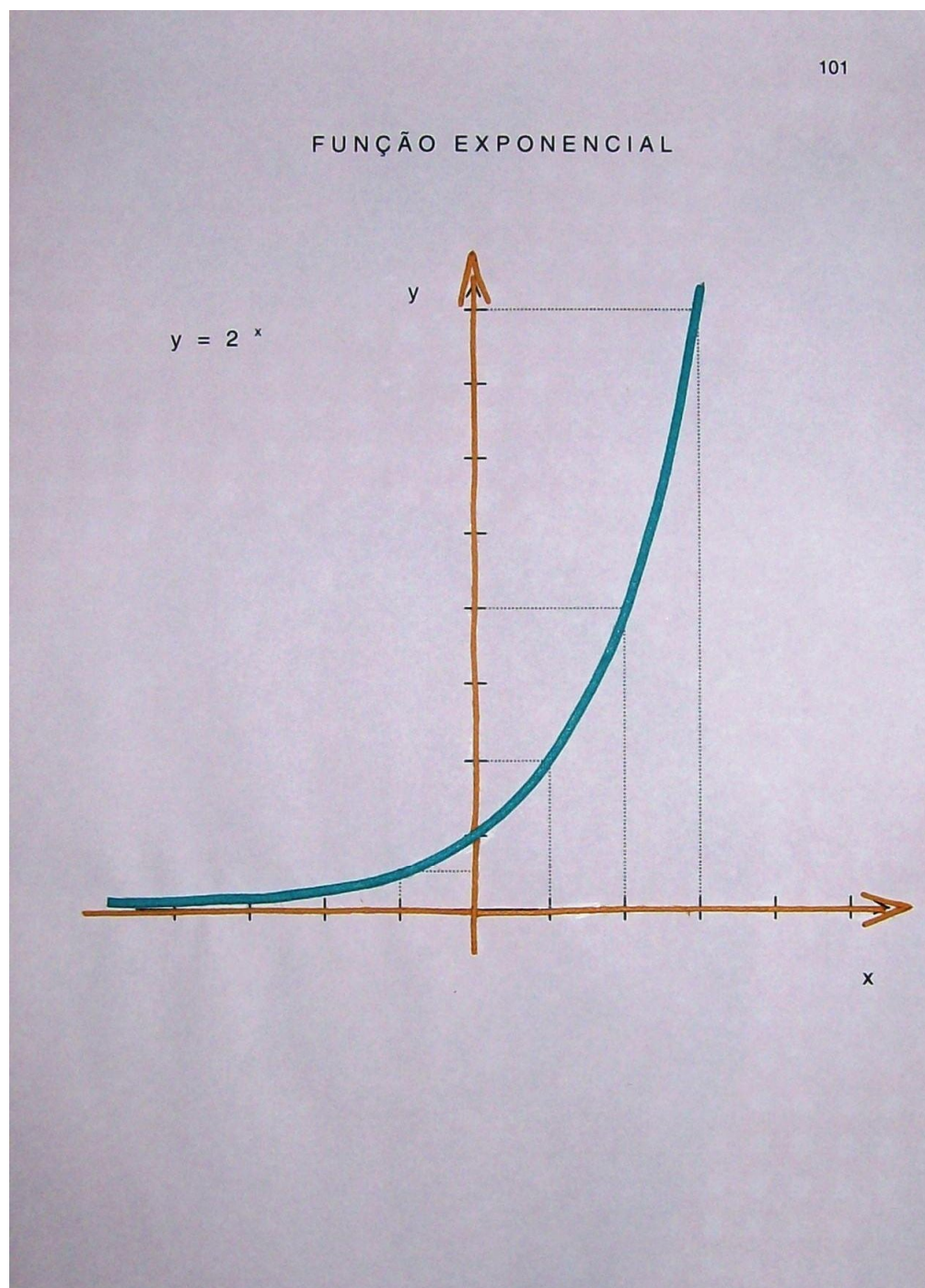
3- Quanto à adaptação do material utilizado na aula de “Probabilidade”. Dê uma nota numa escala de 0 a 5 aos seguintes itens:

- a) Materiais utilizados para confecção do “quadro de pontos” em alto relevo. _____
- b) Descrição em braille das tabelas e do gráfico. _____
- c) Explicação do conteúdo transmitida pelo professor em formação. _____
- d) Compreensão do conteúdo proposto. _____

Comentários, críticas ou sugestões.

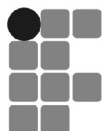
4 - Em sua opinião, o que deve ser feito para haver melhoria na inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular?

APÊNDICE B — Gráfico de uma função exponencial em alto relevo



OBS: Os originais conterão este material em alto relevo, com as informações contidas nele em braille.

APÊNDICE C — Lista de exercícios de inequações exponenciais



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FLUMINENSE
Campus Campos-Centro

Secretaria de Educação
Profissional e Tecnológica

Ministério
da Educação



Inequações Exponenciais

Nome: _____ Data: ___/___/___

1- Complete com os sinais de $>$, $<$ ou $=$, formando sentenças verdadeiras:

a) $5^{1,2}$ _____ $5^{6/5}$

b) 8^2 _____ 8^5

c) $2^{-0,1}$ _____ $2^{-0,2}$

d) $\left(\frac{3}{4}\right)^0$ _____ $\left(\frac{3}{4}\right)^{-1}$

e) $(0,5)^{-4}$ _____ $(0,5)^2$

f) $10^{1/2}$ _____ 10

g) 2^x _____ 2^y (com $x < y$)

h) $0,3^x$ _____ $0,3^y$ (com $x > y$)

2- Resolva as inequações exponenciais:

a) $4^x \geq 8$

b) $3^{2x+3} \geq 243$

c) $(0,3)^{x^2-2x-8} \geq 1$

d) $(\sqrt[3]{3})^x \geq \frac{1}{9}$

3- (Cefet-MG) O conjunto solução da inequação $\left(\frac{1}{2}\right)^0 \leq \frac{1}{4}$ é:

a) $(-\infty, 5]$

b) $[5, +\infty)$

c) $[-5, +\infty)$

d) $[4, +\infty)$

e) $(-\infty, -5]$

4- (PUC-MG) Se $f(x) = 4^{x+1}$ e $g(x) = 4^x$, a solução da inequação $f(x) > g(2-x)$ é:

a) $x > 0$

d) $x > 1,5$

b) $x > 0,5$

e) $x > 2$

c) $x > 1$

5- Algumas colônias de bactérias proliferam, inicialmente, numa escala exponencial. Supondo que a quantidade de bactérias de uma colônia em função do tempo, em horas, seja dada pela equação $f(x) = 2^x$, a partir de qual hora a população será maior ou igual a 1.000.000 de bactérias? (Se necessário, use $2^{10} \approx 10^3$).

**APÊNDICE D — Lista de exercícios de inequações exponenciais codificada
para impressão no Braille Fácil**

IFFluminense Campus Campos-Centro

Inequações Exponenciais

Nome:..... Data:/...../.....

1- Complete com os sinais de $>$, $<$ ou $=$, formando sentenças verdadeiras:

aã $5^{1,2} \dots 5^{6/5}$

bã $8^2 \dots 8^5$

cã $2^{-0,1} \dots 2^{-0,2}$

dã $\frac{3}{4}^0 \dots \frac{3}{4}^{-1}$

eã $0,5^{-4} \dots 0,5^{-2}$

fã $10^{1/2} \dots 10$

gã $2^x \dots 2^y$ com $x < y$

hã $0,3^x \dots 0,3^y$ com $x > y$

2- Resolva as inequações exponenciais:

aã $4^x \geq 8$

bã $3^{2x+3} \geq 243$

cã $0,3^{x^2-2x-8} \geq 1$

dã $3^{3x} \geq 1/9$

3- Cefet-MGã O conjunto solução da inequação $\frac{1}{2}^x \leq \frac{1}{4}$ é:

aã \mathbb{R}

bã $\{5\}$

cã $\{-5\}$

dã $\{4\}$

eã $\{-5\}$

4- PUC-MGã Se $f(x) = 4^x + 1$ e $g(x) = 4^x$, a solução da inequação $f(x) > g(x)^2$ é:

aã $x > 0$

bã $x > 0,5$

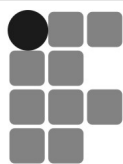
cã $x > 1$

dã $x > 1,5$

eã $x > 2$

5- Algumas colônias de bactérias proliferam, inicialmente, numa escala exponencial. Supondo que a quantidade de bactérias de uma colônia em função do tempo, em horas, seja dada pela equação $f(x) = 2^x$, a partir de qual hora a população será maior ou igual a 1.000.000 de bactérias? (Se necessário, use $2^{10} = 10^3$).

APÊNDICE E — Lista de exercícios de cone ampliada



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FLUMINENSE
Campus Campos-Centro

Secretaria de Educação
Profissional e Tecnológica

Ministério
da Educação



Cone

Nome: _____

Data: ___/___/___

$$g^2 = r^2 + h^2$$

Área Total e área lateral:

$$A_l = \pi r g$$

$$A_t = A_b + A_l$$

$$A_t = \pi r^2 + \pi r g$$

Volume de um cone:

$$V = (\pi r^2 h)/3$$

Exercícios

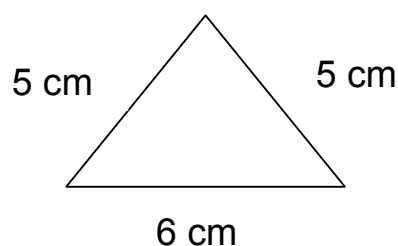
1- Um cone reto tem 10cm de altura e raio da base igual a 4 cm. Calcule:

- A medida da sua geratriz;
- A área lateral;
- A área total;
- O volume.

2- O raio de um setor circular de 150° , mede 10 cm. Sabendo-se que este setor será utilizado para confecção de um cone, calcule a área lateral e a área da base desse cone.

3- (UA-AM) Calcule o volume e a área lateral de um cone equilátero cujo raio da base é igual a 6 cm.

4- (UF-PB) A figura ao lado representa uma seção meridiana de um cone circular reto. Calcule o volume desse cone.



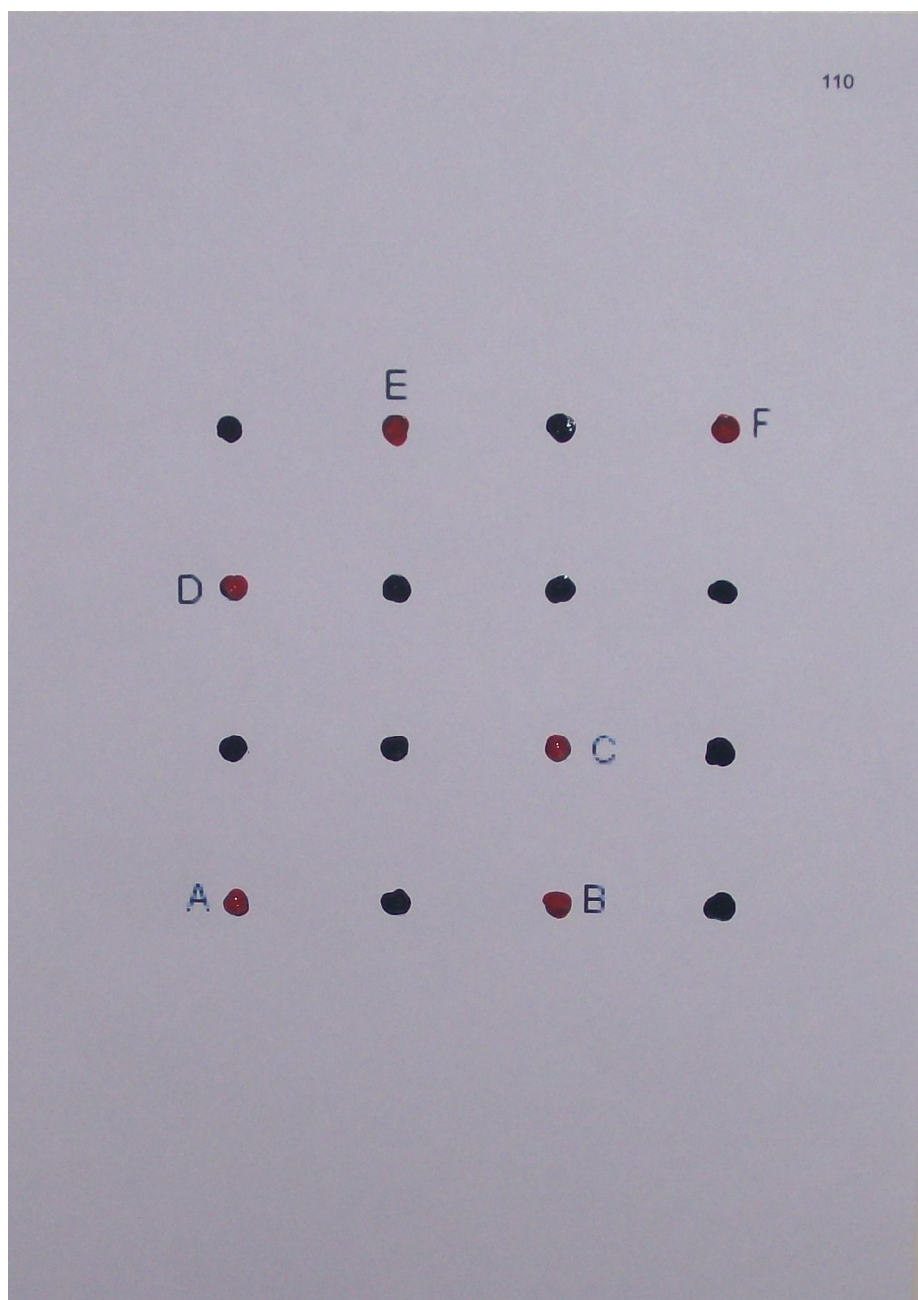
5- (U.F. Ouro Preto – MG) Uma cartolina foi cortada de modo a formar um setor circular de área $3\pi \text{ m}^2$ e ângulo central de 120° . Dobrando a cartolina de modo a formar um cone circular reto determine:

- a geratriz do cone;
- o raio do cone.

6- (UFRGS) A área da base de um cone é 20. Para que o volume seja 40, sua altura deve ser:

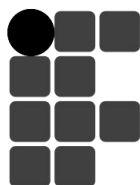
- a) 2 b) 3 c) 4 d) 5 e) 6

APÊNDICE F — “Quadro de pontos” em alto relevo



OBS: Os originais conterão este material em alto relevo, com as informações contidas nele em braille.

APÊNDICE G — Questionário para pesquisa com professores de Matemática



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
FLUMINENSE
Campus Campos-Centro

Secretaria de Educação
Profissional e Tecnológica

Ministério
da Educação



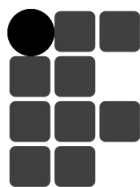
QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Nome da Instituição:

Não é necessário identificação para responder este questionário. Os dados a serem recolhidos neste questionário terão como único intuito, fazer uma análise estatística para um trabalho monográfico sobre educação inclusiva.

1. Ano de conclusão: Graduação: _____ Especialização: _____
Mestrado: _____ Doutorado: _____
2. Há quanto tempo você atua como docente? _____.
3. Em quais níveis de ensino você leciona ou já lecionou? _____.
4. O magistério foi sua primeira opção? _____.
5. No curso de formação de professores, você teve alguma disciplina voltada para educação especial? Sim() Não().
6. Caso a resposta seja afirmativa, essa disciplina contribuiu efetivamente para que você se sentisse preparado para atuar com pessoas com deficiência? Sim() Não().
7. Você já teve oportunidade de fazer algum curso voltado para educação especial?
Sim() Não().
8. Caso sua resposta seja positiva, o curso foi oferecido por instituição:
municipal () estadual () particular ()
Outras _____
9. De acordo com sua formação profissional você se sente preparado para dar aula para alunos com necessidades educativas especiais? Sim () Não (). Justifique.

10. Você já lecionou ou leciona para algum aluno com necessidade educativa especial em uma turma regular de ensino? Sim () Não ().



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
FLUMINENSE
Campus Campos-Centro

Secretaria de Educação
Profissional e Tecnológica

Ministério
da Educação



11. Caso a resposta seja afirmativa, o aluno era uma pessoa com?

- () Deficiência Visual () Deficiência Auditiva () Deficiência Múltipla
 () Deficiência Física () Deficiência Mental () Altas Habilidades
 () Outros _____

12. Em sua opinião, qual é o tipo de deficiência mais difícil para trabalhar a inclusão em uma classe regular de ensino?

- () Deficiência Visual () Deficiência Auditiva () Deficiência Múltipla
 () Deficiência Física () Deficiência Mental () Altas Habilidades
 () Outros _____

13. Você tem conhecimento de materiais adequados para facilitar a participação de estudantes com deficiência visual no ensino regular? Sim () Não (). Justifique.

14. Em sua opinião, é essencial o professor ter uma capacitação para desenvolver materiais e incluir alunos com deficiência visual? Sim () Não (). Justifique.

15. Você já preparou ou desenvolveu algum material para alunos com deficiência visual? Sim () Não (). Caso a resposta seja afirmativa, que tipos de materiais foram desenvolvidos?

16. Em sua opinião, o que é necessário para que os docentes em formação sejam capacitados para atender alunos com necessidades especiais?

ANEXOS

ANEXO A — Constituição de 1934 (Título V – Capítulo II)

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 16 DE JULHO DE 1934)

Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL

TÍTULO V

Da Família, da Educação e da Cultura

CAPÍTULO II

Da Educação e da Cultura

Art 148 - Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art 150 - Compete à União:

- a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;
- b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização;
- c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos;
- d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário;
- e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções.

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e , só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

- a) ensino primário integral gratuito e de freqüência obrigatória extensivo aos adultos;

b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;

c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;

d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;

e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;

f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna.

Art 151 - Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União.

Art 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

Parágrafo único - Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino.

Art 153 - O ensino religioso será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

Art 154 - Os estabelecimentos particulares de educação, gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo.

Art 155 - É garantida a liberdade de cátedra.

Art 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Art 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1º - As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.

§ 2º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas.

Art 158 - É vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial, bem como, em qualquer curso, a de provas escolares de habilitação, determinadas em lei ou regulamento.

§ 1º - Podem, todavia, ser contratados, por tempo certo, professores de nomeada, nacionais ou estrangeiros.

§ 2º - Aos professores nomeados por concurso para os institutos oficiais cabem as garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos, sem prejuízo do disposto no Título VII. Em casos de extinção da cadeira, será o professor aproveitado na regência de outra, em que se mostre habilitado.

ANEXO B — Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III)
da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948

Preâmbulo

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum,

Considerando essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo Estado de Direito, para que o homem não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra tirania e a opressão,

Considerando essencial promover o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações,

Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla,

Considerando que os Estados-Membros se comprometeram a desenvolver, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos humanos e liberdades fundamentais e a observância desses direitos e liberdades,

Considerando que uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso,

A Assembléia Geral proclama

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

Artigo I

Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

Artigo II

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Artigo III

Toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo IV

Ninguém será mantido em escravidão ou servidão, a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.

Artigo V

Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

Artigo VI

Toda pessoa tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecida como pessoa perante a lei.

Artigo VII

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Artigo VIII

Toda pessoa tem direito a receber dos tributos nacionais competentes remédio efetivo para os atos que violem os direitos fundamentais que lhe sejam reconhecidos pela constituição ou pela lei.

Artigo IX

Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado.

Artigo X

Toda pessoa tem direito, em plena igualdade, a uma audiência justa e pública por parte de um tribunal independente e imparcial, para decidir de seus direitos e deveres ou do fundamento de qualquer acusação criminal contra ele.

Artigo XI

1. Toda pessoa acusada de um ato delituoso tem o direito de ser presumida inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa.

2. Ninguém poderá ser culpado por qualquer ação ou omissão que, no momento, não constituía delito perante o direito nacional ou internacional. Tampouco será imposta pena mais forte do que aquela que, no momento da prática, era aplicável ao ato delituoso.

Artigo XII

Ninguém será sujeito a interferências na sua vida privada, na sua família, no seu lar ou na sua correspondência, nem a ataques à sua honra e reputação. Toda pessoa tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques.

Artigo XIII

1. Toda pessoa tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado.

2. Toda pessoa tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio, e a este regressar.

Artigo XIV

1. Toda pessoa, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países.

2. Este direito não pode ser invocado em caso de perseguição legitimamente motivada por crimes de direito comum ou por atos contrários aos propósitos e princípios das Nações Unidas.

Artigo XV

1. Toda pessoa tem direito a uma nacionalidade.
2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua nacionalidade, nem do direito de mudar de nacionalidade.

Artigo XVI

1. Os homens e mulheres de maior idade, sem qualquer restrição de raça, nacionalidade ou religião, têm o direito de contrair matrimônio e fundar uma família. Gozam de iguais direitos em relação ao casamento, sua duração e sua dissolução.
2. O casamento não será válido senão com o livre e pleno consentimento dos nubentes.

Artigo XVII

1. Toda pessoa tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros.
2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade.

Artigo XVIII

Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.

Artigo XIX

Toda pessoa tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e idéias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

Artigo XX

1. Toda pessoa tem direito à liberdade de reunião e associação pacíficas.
2. Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.

Artigo XXI

1. Toda pessoa tem o direito de tomar parte no governo de seu país, diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos.
2. Toda pessoa tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país.
3. A vontade do povo será a base da autoridade do governo; esta vontade será expressa em eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto.

Artigo XXII

Toda pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.

Artigo XXIII

1. Toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.

2. Toda pessoa, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho.

3. Toda pessoa que trabalhe tem direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana, e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social.

4. Toda pessoa tem direito a organizar sindicatos e neles ingressar para proteção de seus interesses.

Artigo XXIV

Toda pessoa tem direito a repouso e lazer, inclusive a limitação razoável das horas de trabalho e férias periódicas remuneradas.

Artigo XXV

1. Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle.

2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social.

Artigo XXVI

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Artigo XXVII

1. Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios.

2. Toda pessoa tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística da qual seja autor.

Artigo XVIII

Toda pessoa tem direito a uma ordem social e internacional em que os direitos e liberdades estabelecidos na presente Declaração possam ser plenamente realizados.

Artigo XXIV

1. Toda pessoa tem deveres para com a comunidade, em que o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível.

2. No exercício de seus direitos e liberdades, toda pessoa estará sujeita apenas às limitações

determinadas pela lei, exclusivamente com o fim de assegurar o devido reconhecimento e respeito dos direitos e liberdades de outrem e de satisfazer às justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar de uma sociedade democrática.

3. Esses direitos e liberdades não podem, em hipótese alguma, ser exercidos contrariamente aos propósitos e princípios das Nações Unidas.

Artigo XXX

Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada como o reconhecimento a qualquer Estado, grupo ou pessoa, do direito de exercer qualquer atividade ou praticar qualquer ato destinado à destruição de quaisquer dos direitos e liberdades aqui estabelecidos.

ANEXO C — Lei n.º 5.692, de 11 de Agosto de 1971 (Capítulo I)

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971.

Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996 Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

Do Ensino de 1º e 2º graus

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

1º Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.

2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional.

Art. 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.

Parágrafo único. A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

Art. 3º Sem prejuízo de outras soluções que venham a ser adotadas, os sistemas de ensino estimularão, no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diferentes de estudos integrados, por uma base comum e, na mesma localidade:

a) a reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas;

b) a entrosagem e a intercomplementariedade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir deficiências de outros;

c) a organização de centros interescolares que reunam serviços e disciplinas ou áreas de estudo comuns a vários estabelecimentos.

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de materiais relacionadas de acordo com o inciso anterior.

2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.

3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos.

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;

b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

2º A parte de formação especial de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores.

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas.

Parágrafo único. O estágio não acarretará para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento.

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus.

Art. 8º A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2º grau, ensejem variedade de habilitações.

1º Admitir-se-á a organização semestral no ensino de 1º e 2º graus e, no de 2º grau, a matrícula por disciplina sob condições que assegurem o relacionamento, a ordenação e a seqüência dos estudos.

2º Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe.

Art. 9º OS alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acôrdo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Art. 10. Será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade.

Art. 11. O ano e o semestre letivos, independentemente do ano civil, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas.

1º Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos especiais de natureza supletiva.

2º Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino.

Art. 12. O regimento escolar regulará a substituição de uma disciplina, área de estudo ou atividade por outra a que se atribua idêntico ou equivalente valor formativo, excluídas as que resultem do núcleo comum e dos mínimos fixados para as habilitações profissionais.

Parágrafo único. Caberá aos Conselhos de Educação fixar, para os estabelecimentos situados nas respectivas jurisdições, os critérios gerais que deverão presidir ao aproveitamento de estudos definido neste artigo.

Art. 13. A transferência do aluno de um para outro estabelecimento far-se-á pelo núcleo comum fixado em âmbito nacional e, quando fôr o caso, pelos mínimos estabelecidos para as habilitações profissionais, conforme normas baixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sôbre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sôbre os da prova final, caso esta seja exigida.

2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

3º Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade:

a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade;

b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha tido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento;

c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior, ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação.

4º Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento.

Art. 15. O regimento escolar poderá admitir que no regime seriado, a partir da 7ª série, o aluno seja matriculado com dependência de uma ou duas disciplinas, áreas de estudo ou atividade de série anterior, desde que preservada a seqüência do currículo.

Art. 16. Caberá aos estabelecimentos expedir os certificados de conclusão de série, conjunto de disciplinas ou grau escolar e os diplomas ou certificados correspondentes às habilitações profissionais de todo o ensino de 2º grau, ou de parte dêste.

Parágrafo único. Para que tenham validade nacional, os diplomas e certificados relativos às habilitações profissionais deverão ser registrados em órgão local do Ministério da Educação e Cultura.

ANEXO D — Declaração dos direitos das pessoas deficientes

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS DEFICIENTES

Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75.

A Assembléia Geral

Consciente da promessa feita pelos Estados Membros na Carta das Nações Unidas no sentido de desenvolver ação conjunta e separada, em cooperação com a Organização, para promover padrões mais altos de vida, pleno emprego e condições de desenvolvimento e progresso econômico e social,

Reafirmando, sua fé nos direitos humanos, nas liberdades fundamentais e nos princípios de paz, de dignidade e valor da pessoa humana e de justiça social proclamada na carta,

Recordando os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, dos Acordos Internacionais dos Direitos Humanos, da Declaração dos Direitos da Criança e da Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas, bem como os padrões já estabelecidos para o progresso social nas constituições, convenções, recomendações e resoluções da Organização Internacional do Trabalho, da Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas, do Fundo da Criança das Nações Unidas e outras organizações afins.

Lembrando também a resolução 1921 (LVIII) de 6 de maio de 1975, do Conselho Econômico e Social, sobre prevenção da deficiência e reabilitação de pessoas deficientes,

Enfatizando que a Declaração sobre o Desenvolvimento e Progresso Social proclamou a necessidade de proteger os direitos e assegurar o bem-estar e reabilitação daqueles que estão em desvantagem física ou mental,

Tendo em vista a necessidade de prevenir deficiências físicas e mentais e de prestar assistência às pessoas deficientes para que elas possam desenvolver suas habilidades nos mais variados campos de atividades e para promover portanto quanto possível, sua integração na vida normal,

Consciente de que determinados países, em seus atual estágio de desenvolvimento, podem, desenvolver apenas limitados esforços para este fim.

PROCLAMA esta Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes e apela à ação nacional e internacional para assegurar que ela seja utilizada como base comum de referência para a proteção destes direitos:

- 1 - O termo "pessoas deficientes" refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.
- 2 - As pessoas deficientes gozarão de todos os direitos estabelecidos a seguir nesta

Declaração. Estes direitos serão garantidos a todas as pessoas deficientes sem nenhuma exceção e sem qualquer distinção ou discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões políticas ou outras, origem social ou nacional, estado de saúde, nascimento ou qualquer outra situação que diga respeito ao próprio deficiente ou a sua família.

3 - As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível.

4 - As pessoas deficientes têm os mesmos direitos civis e políticos que outros seres humanos: o parágrafo 7 da Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas (*) aplica-se a qualquer possível limitação ou supressão destes direitos para as pessoas mentalmente deficientes.

5 - As pessoas deficientes têm direito a medidas que visem capacitá-las a tornarem-se tão autoconfiantes quanto possível.

6 - As pessoas deficientes têm direito a tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo-se aí aparelhos protéticos e ortóticos, à reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social.

7 - As pessoas deficientes têm direito à segurança econômica e social e a um nível de vida decente e, de acordo com suas capacidades, a obter e manter um emprego ou desenvolver atividades úteis, produtivas e remuneradas e a participar dos sindicatos.

8 - As pessoas deficientes têm direito de ter suas necessidades especiais levadas em consideração em todos os estágios de planejamento econômico e social.

9 - As pessoas deficientes têm direito de viver com suas famílias ou com pais adotivos e de participar de todas as atividades sociais, criativas e recreativas. Nenhuma pessoa deficiente será submetida, em sua residência, a tratamento diferencial, além daquele requerido por sua condição ou necessidade de recuperação. Se a permanência de uma pessoa deficiente em um estabelecimento especializado for indispensável, o ambiente e as condições de vida nesse lugar devem ser, tanto quanto possível, próximos da vida normal de pessoas de sua idade.

10 - As pessoas deficientes deverão ser protegidas contra toda exploração, todos os regulamentos e tratamentos de natureza discriminatória, abusiva ou degradante.

11 - As pessoas deficientes deverão poder valer-se de assistência legal qualificada quando tal assistência for indispensável para a proteção de suas pessoas e propriedades. Se forem

instituídas medidas judiciais contra elas, o procedimento legal aplicado deverá levar em consideração sua condição física e mental.

12 - As organizações de pessoas deficientes poderão ser consultadas com proveito em todos os assuntos referentes aos direitos de pessoas deficientes.

13 - As pessoas deficientes, suas famílias e comunidades deverão ser plenamente informadas por todos os meios apropriados, sobre os direitos contidos nesta Declaração.

Resolução adotada pela Assembléia Geral da Nações Unidas 9 de dezembro de 1975
Comitê Social Humanitário e Cultural.

(*)O parágrafo 7 da Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas estabelece: *"Sempre que pessoas mentalmente retardadas forem incapazes devido à gravidade de sua deficiência de exercer todos os seus direitos de um modo significativo ou que se torne necessário restringir ou denegar alguns ou todos estes direitos, o procedimento usado para tal restrição ou denegação de direitos deve conter salvaguardas legais adequadas contra qualquer forma de abuso. Este procedimento deve ser baseado em uma avaliação da capacidade social da pessoa mentalmente retardada, por parte de especialistas e deve ser submetido à revisão periódicas e ao direito de apelo a autoridades superiores".*

ANEXO E — Convenção sobre reabilitação profissional e emprego de pessoas deficientes.

Conferência Internacional do Trabalho
Convenção 159
Convenção sobre Reabilitação Profissional e
Emprego de Pessoas Deficientes

A Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho:

Convocada em Genebra pelo Conselho de Administração do Escritório Internacional do Trabalho e realizada nessa cidade em 1º de junho de 1983, em sua sexagésima nona reunião;

Tendo tomado conhecimento das normas internacionais existentes e contidas na Recomendação sobre a habilitação e reabilitação profissionais dos deficientes, 1955, e na Recomendação sobre o desenvolvimento dos recursos humanos, 1975;

Tomando conhecimento de que, desde a adoção da Recomendação sobre a habilitação e reabilitação profissional dos deficientes, 1955, foi registrado um significativo progresso na compreensão, das necessidades da reabilitação, na extensão e organização dos serviços de reabilitação e na legislação e no desempenho de muitos Países Membros em relação às questões cobertas por essa recomendação;

Considerando que a Assembléia Geral das Nações Unidas proclamou 1981 o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, com o tema "Participação plena e igualdade", e que um programa de ação mundial relativo às pessoas deficientes permitiria a adoção de medidas eficazes a nível nacional e internacional para atingir metas de "participação plena" das pessoas deficientes na vida social e no desenvolvimento, assim como de "igualdade";

Depois de haver decidido que esses progressos tornaram oportuna a conveniência de adotar novas normas internacionais sobre o assunto, que levem em consideração, em particular, a necessidade de assegurar, tanto nas zonas rurais como nas urbanas, a igualdade de oportunidade e tratamento a todas as categorias de pessoas deficientes no que se refere a emprego e integração na comunidade;

Depois de haver determinado que estas proposições devam ter a forma de uma convenção, **adota com a data de vinte de junho de mil novecentos e oitenta e três**, a presente Convenção sobre reabilitação e emprego (pessoas deficientes), 1983.

PARTE I

Definições e Campo de Aplicação

Artigo 1

1. Para efeito desta Convenção, entende-se por "pessoa deficiente" todas as pessoas cujas possibilidades de obter e conservar um emprego adequado e de progredir no mesmo fiquem substancialmente reduzidas devido a uma deficiência de caráter físico ou mental devidamente comprovada.

2. Para efeitos desta Convenção, todo o País Membro deverá considerar que a finalidade da reabilitação profissional é a de permitir que a pessoa deficiente obtenha e conserve um emprego e progrida no mesmo, e que se promova, assim a integração ou a reintegração dessa pessoa na sociedade.

3. Todo País Membro aplicará os dispositivos desta Convenção através de medidas adequadas às condições nacionais e de acordo com a experiência (costumes, uso e hábitos) nacional.
4. As proposições desta Convenção serão aplicáveis a todas as categorias de pessoas deficientes.

PARTE II

Princípios da Política de Reabilitação Profissional e Emprego Para Pessoas Deficientes

Artigo 2

De acordo com as condições nacionais, experiências e possibilidades nacionais, cada País Membro formulará, aplicará e periodicamente revisará a política nacional sobre reabilitação profissional e emprego de pessoas deficientes.

Artigo 3

Essa política deverá ter por finalidade assegurar que existam medidas adequadas de reabilitação profissional ao alcance de todas as categorias de pessoas deficientes e promover oportunidades de emprego para as pessoas deficientes no mercado regular de trabalho.

Artigo 4

Essa política deverá ter como base o princípio de igualdade de oportunidades entre os trabalhadores deficientes e dos trabalhadores em geral. Deve-se-á respeitar a igualdade de oportunidades e de tratamento para as trabalhadoras deficientes. As medidas positivas especiais com a finalidade de atingir a igualdade efetiva de oportunidades e de tratamento entre trabalhadores deficientes e os demais trabalhadores, não devem ser vistas como discriminatórias em relação a estes últimos.

Artigo 5

As organizações representativas de empregadores e de empregados devem ser consultadas sobre a aplicação dessa política e em particular sobre as medidas que devem ser adotadas para promover a cooperação e coordenação dos organismos públicos e particulares que participam nas atividades de reabilitação profissional. As organizações representativas de e para deficientes devem, também ser consultadas.

PARTE III

Medidas a Nível Nacional para o Desenvolvimento de Serviço de Reabilitação Profissional e Emprego para Pessoas Deficientes

Artigo 6

Todo o País Membro, mediante legislação nacional e por outros procedimentos, de conformidade com as condições e experiências nacionais, deverá adotar as medidas necessárias para aplicar os Artigos 2, 3, 4 e 5 da presente Convenção.

Artigo 7

As autoridades competentes deverão adotar medidas para proporcionar e avaliar os serviços de orientação e formação profissional, colocação, emprego e outros semelhantes, a fim de que as pessoas deficientes possam obter e conservar um emprego e progredir no mesmo; sempre que for possível e adequado, serão utilizados os serviços existentes para os trabalhadores em geral, com as adaptações necessárias.

Artigo 8

Adotar-se-ão medidas para promover o estabelecimento e desenvolvimento de serviços de reabilitação profissional e de emprego para pessoas deficientes na zona rural e nas comunidades distantes.

Artigo 9

Todo País Membro deverá esforçar-se para assegurar a formação e a disponibilidade de assessores em matéria de reabilitação e outro tipo de pessoal qualificado que se ocupe da orientação profissional, da formação profissional, da colocação e do emprego de pessoas deficientes.

PARTE IV**Disposições Finais****Artigo 10**

As ratificações formais da presente Convenção serão comunicadas para o devido registro, ao Diretor Geral do Escritório Internacional do Trabalho.

Artigo 11

1. Esta Convenção obrigará unicamente aqueles Países Membros da Organização Internacional do Trabalho, cujas ratificações tenham sido registrada pelo Diretor-Geral.
2. Entrará em vigor doze meses após a data em que as ratificações de dois dos Países Membros tenham sido registradas pelo Diretor-Geral.
3. A partir desse momento, esta Convenção entrará em vigor, para cada País Membro, doze meses após a data em que tenha sido registrada sua ratificação.

Artigo 12

1. Todo País Membro que tenha ratificado esta Convenção poderá suspender, por um período de dez anos, a partir da data em que tenha sido posta inicialmente em vigor, mediante um comunicado ao Diretor-Geral do Trabalho, para o devido registro. A suspensão somente passará a vigorar um ano após a data em que tenha sido registrada.
2. Todo País Membro que tenha ratificado esta Convenção e que, no prazo de um ano após a expiração do período de dez anos mencionado no parágrafo anterior, não tenha feito uso do direito de suspensão previsto neste Artigo será obrigado, durante um novo período de dez anos, e no ano seguinte poderá suspender esta Convenção na expiração de cada período de dez anos, nas condições previstas neste Artigo.

Artigo 13

1. O Diretor-Geral da Organização Internacional do Trabalho notificará todos os Países Membros da Organização Internacional do Trabalho, o registro do número de ratificações, declarações e suspensões que lhe forem comunicadas por aqueles.
2. Ao notificar os Países Membros da Organização, o registro da segunda ratificação que lhe tenha sido comunicada, o Diretor-Geral chamará a atenção dos Países Membros da Organização sobre a data em que entrará em vigor a presente Convenção.

Artigo 14

O Diretor-Geral do Escritório Internacional do Trabalho comunicará ao Secretário-Geral das Nações

Unidas, os efeitos do registro e de acordo com o Artigo 102 da Carta das Nações Unidas, uma informação completa sobre todas as ratificações, declarações e ofícios de suspensão que tenham sido registrado de acordo com os Artigos anteriores.

Artigo 15

Cada vez que considere necessário, o Conselho Administrativo do Escritório Internacional do Trabalho apresentará na Conferência um relatório sobre a aplicação da Convenção, e considerará a conveniência de incluir na ordem do dia da Conferência a questão da revisão total ou parcial.

Artigo 16

1. No caso da Conferência adotar uma nova Convenção que implique uma revisão total ou parcial da presente, e a menos que uma nova Convenção contenha dispositivos em contrário:

a) a ratificação, por um País Membro, de novo Convênio, implicará, *ipso jure*, a notificação imediata deste Convênio, não obstante as disposições contidas no Artigo 12, sempre que o novo Convênio tenha entrado em vigor;

b) a partir da data em que entre em vigor o novo Convênio, o presente Convênio cessará para as ratificações pelos Países Membros.

2. Este Convênio continuará em vigor, em todo caso, em sua forma e conteúdo atuais, para os Países Membros, que o tenham ratificado e não ratifiquem um Convênio revisado.

Artigo 17

As versões inglesa e francesa do texto deste Convênio são igualmente autênticas.

ANEXO F — Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988

PREÂMBULO

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

TÍTULO VIII
Da Ordem Social

CAPÍTULO III
DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO
Seção I
DA EDUCAÇÃO

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º - A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º - Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 4º - Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Vide Decreto nº 6.003, de 2006)

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;
II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º - As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

ANEXO G — Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

Presidência da República

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989.

Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei.

§ 1º Na aplicação e interpretação desta Lei, serão considerados os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar, e outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito.

§ 2º As normas desta Lei visam garantir às pessoas portadoras de deficiência as ações governamentais necessárias ao seu cumprimento e das demais disposições constitucionais e legais que lhes concernem, afastadas as discriminações e os preconceitos de qualquer espécie, e entendida a matéria como obrigação nacional a cargo do Poder Público e da sociedade.

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Parágrafo único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;

e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;

f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;

II - na área da saúde:

a) a promoção de ações preventivas, como as referentes ao planejamento familiar, ao aconselhamento genético, ao acompanhamento da gravidez, do parto e do puerpério, à nutrição da mulher e da criança, à identificação e ao controle da gestante e do feto de alto risco, à imunização, às doenças do metabolismo e seu diagnóstico e ao encaminhamento precoce de outras doenças causadoras de deficiência;

b) o desenvolvimento de programas especiais de prevenção de acidente do trabalho e de trânsito, e de tratamento adequado a suas vítimas;

c) a criação de uma rede de serviços especializados em reabilitação e habilitação;

d) a garantia de acesso das pessoas portadoras de deficiência aos estabelecimentos de saúde públicos e privados, e de seu adequado tratamento neles, sob normas técnicas e padrões de conduta apropriados;

e) a garantia de atendimento domiciliar de saúde ao deficiente grave não internado;

f) o desenvolvimento de programas de saúde voltados para as pessoas portadoras de deficiência, desenvolvidos com a participação da sociedade e que lhes ensejem a integração social;

III - na área da formação profissional e do trabalho:

a) o apoio governamental à formação profissional, e a garantia de acesso aos serviços concernentes, inclusive aos cursos regulares voltados à formação profissional;

b) o empenho do Poder Público quanto ao surgimento e à manutenção de empregos, inclusive de tempo parcial, destinados às pessoas portadoras de deficiência que não tenham acesso aos empregos comuns;

c) a promoção de ações eficazes que propiciem a inserção, nos setores públicos e privado, de pessoas portadoras de deficiência;

d) a adoção de legislação específica que discipline a reserva de mercado de trabalho, em favor das pessoas portadoras de deficiência, nas entidades da Administração Pública e do setor privado, e que regulamente a organização de oficinas e congêneres integradas ao mercado de trabalho, e a situação, nelas, das pessoas portadoras de deficiência;

IV - na área de recursos humanos:

a) a formação de professores de nível médio para a Educação Especial, de técnicos de nível médio especializados na habilitação e reabilitação, e de instrutores para formação profissional;

b) a formação e qualificação de recursos humanos que, nas diversas áreas de conhecimento, inclusive de nível superior, atendam à demanda e às necessidades reais das pessoas portadoras de deficiências;

c) o incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento tecnológico em todas as áreas do conhecimento relacionadas com a pessoa portadora de deficiência;

V - na área das edificações:

a) a adoção e a efetiva execução de normas que garantam a funcionalidade das edificações e vias públicas, que evitem ou removam os óbices às pessoas portadoras de deficiência, permitam o acesso destas a edifícios, a logradouros e a meios de transporte.

Art. 3º As ações civis públicas destinadas à proteção de interesses coletivos ou difusos das pessoas portadoras de deficiência poderão ser propostas pelo Ministério Público, pela União, Estados, Municípios e Distrito Federal; por associação constituída há mais de 1 (um) ano, nos termos da lei civil, autarquia, empresa pública, fundação ou sociedade de economia mista que inclua, entre suas finalidades institucionais, a proteção das pessoas portadoras de deficiência.

§ 1º Para instruir a inicial, o interessado poderá requerer às autoridades competentes as certidões e informações que julgar necessárias.

§ 2º As certidões e informações a que se refere o parágrafo anterior deverão ser fornecidas dentro de 15 (quinze) dias da entrega, sob recibo, dos respectivos requerimentos, e só poderão ser utilizadas para a instrução da ação civil.

§ 3º Somente nos casos em que o interesse público, devidamente justificado, impuser sigilo, poderá ser negada certidão ou informação.

§ 4º Ocorrendo a hipótese do parágrafo anterior, a ação poderá ser proposta desacompanhada das certidões ou informações negadas, cabendo ao juiz, após apreciar os motivos do indeferimento, e, salvo quando se tratar de razão de segurança nacional, requisitar umas e outras; feita a requisição, o processo correrá em segredo de justiça, que cessará com o trânsito em julgado da sentença.

§ 5º Fica facultado aos demais legitimados ativos habilitarem-se como litisconsortes nas ações propostas por qualquer deles.

§ 6º Em caso de desistência ou abandono da ação, qualquer dos co-legitimados pode assumir a titularidade ativa.

Art. 4º A sentença terá eficácia de coisa julgada oponível erga omnes, exceto no caso de haver sido a ação julgada improcedente por deficiência de prova, hipótese em que qualquer legitimado poderá intentar outra ação com idêntico fundamento, valendo-se de nova prova.

§ 1º A sentença que concluir pela carência ou pela improcedência da ação fica sujeita ao duplo grau de jurisdição, não produzindo efeito senão depois de confirmada pelo tribunal.

§ 2º Das sentenças e decisões proferidas contra o autor da ação e suscetíveis de recurso, poderá recorrer qualquer legitimado ativo, inclusive o Ministério Público.

Art. 5º O Ministério Público intervirá obrigatoriamente nas ações públicas, coletivas ou individuais, em que se discutam interesses relacionados à deficiência das pessoas.

Art. 6º O Ministério Público poderá instaurar, sob sua presidência, inquérito civil, ou requisitar, de qualquer pessoa física ou jurídica, pública ou particular, certidões, informações, exame ou perícias, no prazo que assinalar, não inferior a 10 (dez) dias úteis.

§ 1º Esgotadas as diligências, caso se convença o órgão do Ministério Público da inexistência de elementos para a propositura de ação civil, promoverá fundamentadamente o arquivamento do inquérito civil, ou das peças informativas. Neste caso, deverá remeter a reexame os autos ou as respectivas peças, em 3 (três) dias, ao Conselho Superior do Ministério Público, que os examinará, deliberando a respeito, conforme dispuser seu Regimento.

§ 2º Se a promoção do arquivamento for reformada, o Conselho Superior do Ministério Público designará desde logo outro órgão do Ministério Público para o ajuizamento da ação.

Art. 7º Aplicam-se à ação civil pública prevista nesta Lei, no que couber, os dispositivos da Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985.

Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa:

I - recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta;

II - obstar, sem justa causa, o acesso de alguém a qualquer cargo público, por motivos derivados de sua deficiência;

III - negar, sem justa causa, a alguém, por motivos derivados de sua deficiência, emprego ou trabalho;

IV - recusar, retardar ou dificultar internação ou deixar de prestar assistência médico-hospitalar e ambulatorial, quando possível, à pessoa portadora de deficiência;

V - deixar de cumprir, retardar ou frustrar, sem justo motivo, a execução de ordem judicial expedida na ação civil a que alude esta Lei;

VI - recusar, retardar ou omitir dados técnicos indispensáveis à propositura da ação civil objeto desta Lei, quando requisitados pelo Ministério Público.

Art. 9º A Administração Pública Federal conferirá aos assuntos relativos às pessoas portadoras de deficiência tratamento prioritário e apropriado, para que lhes seja efetivamente ensejado o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais, bem como sua completa integração social.

§ 1º Os assuntos a que alude este artigo serão objeto de ação, coordenada e integrada, dos órgãos da Administração Pública Federal, e incluir-se-ão em Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, na qual estejam compreendidos planos, programas e projetos sujeitos a prazos e objetivos determinados.

§ 2º Ter-se-ão como integrantes da Administração Pública Federal, para os fins desta Lei, além dos órgãos públicos, das autarquias, das empresas públicas e sociedades de economia mista, as respectivas subsidiárias e as fundações públicas.

Art. 10. A coordenação superior dos assuntos, ações governamentais e medidas referentes a pessoas portadoras de deficiência caberá à Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. [\(Redação dada pela Lei nº 11.958, de 2009\)](#)

Parágrafo único. Ao órgão a que se refere este artigo caberá formular a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, seus planos, programas e projetos e cumprir as instruções superiores que lhes digam respeito, com a cooperação dos demais órgãos públicos. [\(Redação dada pela Lei nº 8.028, de 1990\)](#)

~~Art. 11. Fica reestruturada, como órgão autônomo, nos termos do artigo anterior, a Coordenadoria Nacional, para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. [\(Revogado pela Lei nº 8.028, de 1990\)](#)~~

~~§ 1º (Vetado).~~

~~§ 2º O Coordenador contará com 3 (três) Coordenadores Adjuntos, 4 (quatro) Coordenadores de~~

~~Programas e 8 (oito) Assessores, nomeados em comissão, sob indicação do titular da Corde.~~

~~§ 3º A Corde terá, também, servidores titulares de Funções de Assessoramento Superior (FAS) e outros requisitados a órgão e entidades da Administração Federal.~~

~~§ 4º A Corde poderá contratar, por tempo ou tarefa determinados, especialistas para atender necessidade temporária de excepcional interesse público. [\(Revogado pela Lei nº 8.028, de 1990\)](#)~~

Art. 12. Compete à Corde:

I - coordenar as ações governamentais e medidas que se refiram às pessoas portadoras de deficiência;

II - elaborar os planos, programas e projetos subsumidos na Política Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência, bem como propor as providências necessárias a sua completa implantação e seu adequado desenvolvimento, inclusive as pertinentes a recursos e as de caráter legislativo;

III - acompanhar e orientar a execução, pela Administração Pública Federal, dos planos, programas e projetos mencionados no inciso anterior;

IV - manifestar-se sobre a adequação à Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência dos projetos federais a ela conexos, antes da liberação dos recursos respectivos;

V - manter, com os Estados, Municípios, Territórios, o Distrito Federal, e o Ministério Público, estreito relacionamento, objetivando a concorrência de ações destinadas à integração social das pessoas portadoras de deficiência;

VI - provocar a iniciativa do Ministério Público, ministrando-lhe informações sobre fatos que constituam objeto da ação civil de que esta Lei, e indicando-lhe os elementos de convicção;

VII - emitir opinião sobre os acordos, contratos ou convênios firmados pelos demais órgãos da Administração Pública Federal, no âmbito da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência;

VIII - promover e incentivar a divulgação e o debate das questões concernentes à pessoa portadora de deficiência, visando à conscientização da sociedade.

Parágrafo único. Na elaboração dos planos, programas e projetos a seu cargo, deverá a Corde recolher, sempre que possível, a opinião das pessoas e entidades interessadas, bem como considerar a necessidade de efetivo apoio aos entes particulares voltados para a integração social das pessoas portadoras de deficiência.

~~Art. 13. A Corde contará com o assessoramento de órgão colegiado, o Conselho Consultivo da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. [\(Revogado pela Medida Provisória nº 2.216-37, de 2001\)](#)~~

§ 1º A composição e o funcionamento do Conselho Consultivo da Corde serão disciplinados em ato do Poder Executivo. Incluir-se-ão no Conselho representantes de órgãos e de organizações ligados aos assuntos pertinentes à pessoa portadora de deficiência, bem como representante do Ministério Público Federal.

§ 2º Compete ao Conselho Consultivo:

I - opinar sobre o desenvolvimento da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência;

II - apresentar sugestões para o encaminhamento dessa política;

III - responder a consultas formuladas pela Corde.

§ 3º O Conselho Consultivo reunir-se-á ordinariamente 1 (uma) vez por trimestre e, extraordinariamente, por iniciativa de 1/3 (um terço) de seus membros, mediante manifestação escrita, com antecedência de 10 (dez) dias, e deliberará por maioria de votos dos conselheiros presentes.

§ 4º Os integrantes do Conselho não perceberão qualquer vantagem pecuniária, salvo as de seus cargos de origem, sendo considerados de relevância pública os seus serviços.

§ 5º As despesas de locomoção e hospedagem dos conselheiros, quando necessárias, serão asseguradas pela Corde.

Art. 14. (Vetado).

Art. 15. Para atendimento e fiel cumprimento do que dispõe esta Lei, será reestruturada a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, e serão instituídos, no Ministério do Trabalho, no Ministério da Saúde e no Ministério da Previdência e Assistência Social, órgão encarregados da coordenação setorial dos assuntos concernentes às pessoas portadoras de deficiência.

Art. 16. O Poder Executivo adotará, nos 60 (sessenta) dias posteriores à vigência desta Lei, as providências necessárias à reestruturação e ao regular funcionamento da Corde, como aquelas decorrentes do artigo anterior.

Art. 17. Serão incluídas no censo demográfico de 1990, e nos subseqüentes, questões concernentes à problemática da pessoa portadora de deficiência, objetivando o conhecimento atualizado do número de pessoas portadoras de deficiência no País.

Art. 18. Os órgãos federais desenvolverão, no prazo de 12 (doze) meses contado da publicação desta Lei, as ações necessárias à efetiva implantação das medidas indicadas no art. 2º desta Lei.

Art. 19. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 20. Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 24 de outubro de 1989; 168º da Independência e 101º da República.

JOSÉ SARNEY

João Batista de Abreu

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 25.10.1989

ANEXO H — Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Título II - Capítulo IV)

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.

Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Título II
Dos Direitos Fundamentais

Capítulo IV
Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
- VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela freqüência à escola.

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I - maus-tratos envolvendo seus alunos;

II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III - elevados níveis de repetência.

Art. 57. O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.

ANEXO I — Declaração de Salamanca

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS NA ÁREA DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

REAFIRMANDO O DIREITO À EDUCAÇÃO DE TODOS OS INDIVÍDUOS, TAL COMO ESTÁ INSCRITO NA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM DE 1948, E RENOVANDO A GARANTIA DADA PELA COMUNIDADE MUNDIAL NA CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS DE 1990 DE ASSEGURAR ESSE DIREITO, INDEPENDENTEMENTE DAS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS.

Relembrando as diversas declarações da Nações Unidas que culminaram, em 1993, nas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, as quais exortam os Estados a assegurar que a educação das pessoas com deficiência faça parte integrante do sistema educativo.

Notando com satisfação o envolvimento crescente dos governos, dos grupos de pressão, dos grupos comunitários e de pais, e, em particular, das organizações de pessoas com deficiência, na procura da promoção do acesso à educação para a maioria dos que apresentam necessidades especiais e que ainda não foram por ela abrangidos; e **reconhecendo**, como prova desse envolvimento, a participação activa dos representantes de alto nível de numerosos governos, de agências especializadas e de organizações intergovernamentais nesta Conferência Mundial.

1.

Nós delegados à Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte cinco organizações internacionais, reunidos aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Julho de 1994, reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações.

2.

Acreditamos e proclamamos que:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

3.

Apelamos a todos os governos e incitamo-los a:

- conceder a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentais, ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais,
- adoptar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo,
- desenvolver projectos demonstrativos e encorajar o intercâmbio com países que têm experiência de escolas inclusivas,
- estabelecer mecanismos de planeamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com necessidades educativas especiais, de modo descentralizado e participativo,
- encorajar e facilitar a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planeamento e na tomada de decisões sobre os serviços na área das necessidades educativas especiais,
- investir um maior esforço na identificação e nas estratégias de intervenção precoce, assim como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva,

- garantir que, no contexto duma mudança sistémica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial com em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas.

4.

Também apelamos para a comunidade internacional; apelamos em particular:

- aos governos com programas cooperativos internacionais e às agências financiadoras internacionais, especialmente os patrocinadores da Conferência Mundial de Educação para Todos, à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao fundo das Nações Unidas para a Infância, (UNICEF), ao Programa de Desenvolvimento da Nações Unidas (PNUD), e ao Banco Mundial:
 - a que sancionem a perspectiva da escolaridade inclusiva e apoiem o desenvolvimento da educação de alunos com necessidades especiais, como parte integrante de todos os programas educativos;
 - às Nações Unidas e às suas agências especializadas, em particular à Organização Internacional do Trabalho (OIT), à Organização Mundial de Saúde (OMS), UNESCO e UNICEF:
 - a que fortaleçam a sua cooperação técnica, assim como reenforcem a cooperação e trabalho, tendo em vista um apoio mais eficiente às respostas integradas e abertas às necessidades educativas especiais;
 - às organizações não-governamentais envolvidas no planeamento dos países e na organização dos serviços:
 - a que fortaleçam a sua colaboração com as entidades oficiais e que intensifiquem o seu crescente envolvimento no planeamento, implementação e avaliação das respostas inclusivas às necessidades educativas especiais;
 - à UNESCO, enquanto agência das Nações Unidas para a Educação:
 - a que assegure que a educação das pessoas com necessidades educativas especiais faça parte de cada discussão relacionada com a educação para todos, realizada nos diferentes fóruns;
 - a que mobilize o apoio das organizações relacionadas com o ensino, de forma a promover a formação de professores, tendo em vista as respostas às necessidades educativas especiais;

- a que estimule a comunidade académica a fortalecer a investigação e o trabalho conjunto e a estabelecer centros regionais de informação e de documentação; igualdade, a que seja um ponto de encontro destas actividades e um motor de divulgação e do progresso atingido em cada país, no prosseguimento desta Declaração;
- a que mobilize fundos, no âmbito do próximo Plano a Médio Prazo (1996-2000), através da criação dum programa extensivo de apoio à escola inclusiva e de programas comunitários, os quais permitirão o lançamento de projectos-piloto que demonstrem e divulguem novas perspectivas e promovam o desenvolvimento de indicadores relativos às carências no sector das necessidades educativas especiais e aos serviços que a elas respondem.

5.

Finalmente, expressamos o nosso caloroso reconhecimento ao Governo de Espanha e à UNESCO pela organização desta Conferência e solicitamo-los a que empreendam da Acção que a acompanha ao conhecimento da comunidade mundial, especialmente a fóruns tão importantes como a Conferência Mundial para o Desenvolvimento Social (Copenhaga, 1995) e a Conferência Mundial das Mulheres (Beijin, 1995).

Aprovado por aclamação, na cidade de Salamanca, Espanha, neste dia, 10 de Junho de 1994.

ANEXO J — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Capítulo V)

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

CAPÍTULO V
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

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.

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

§ 2º O atendimento educacional 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, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

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 os 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.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

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, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

ANEXO L — Carta para o terceiro milênio

CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO

Esta Carta foi aprovada no dia 9 de setembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha, pela Assembléia Governativa da REHABILITATION INTERNATIONAL, estando Arthur O'Reilly na Presidência e David Henderson na Secretaria Geral.

A tradução foi feita do original em inglês pelo consultor de inclusão Romeu Kazumi Sassaki.

Nós entramos no Terceiro Milênio determinados a que os direitos humanos de cada pessoa em qualquer sociedade devam ser reconhecidos e protegidos. Esta Carta é proclamada para transformar esta visão em realidade.

Os direitos humanos básicos são ainda rotineiramente negados a segmentos inteiros da população mundial, nos quais se encontram muitos dos 600 milhões de crianças, mulheres e homens que têm deficiência. Nós buscamos um mundo onde as oportunidades iguais para pessoas com deficiência se tornem uma consequência natural de políticas e leis sábias que apoiem o acesso a, e a plena inclusão, em todos os aspectos da sociedade.

O progresso científico e social no século 20 aumentou a compreensão sobre o valor único e inviolável de cada vida. Contudo, a ignorância, o preconceito, a superstição e o medo ainda dominam grande parte das respostas da sociedade à deficiência. No Terceiro Milênio, nós precisamos aceitar a deficiência como uma parte comum da variada condição humana. Estatisticamente, pelo menos 10% de qualquer sociedade nascem com ou adquirem uma deficiência; e aproximadamente uma em cada quatro famílias possui uma pessoa com deficiência.

Nos países desenvolvidos e em desenvolvimento, nos hemisférios norte e sul do planeta, a segregação e a marginalização têm colocado pessoas com deficiência no nível mais baixo da escala sócio-econômica. No século 21, nós precisamos insistir nos mesmos direitos humanos e civis tanto para pessoas com deficiência como para quaisquer outras pessoas.

O século 20 demonstrou que, com inventividade e engenhosidade, é possível estender o acesso a todos os recursos da comunidade ambientes físicos, sociais e culturais, transporte, informação, tecnologia, meios de comunicação, educação, justiça, serviço público, emprego, esporte e recreação, votação e oração. No século 21, nós precisamos estender este acesso que poucos têm para muitos, eliminando todas as barreiras ambientais, eletrônicas e atitudinais que se antepõem à plena inclusão deles na vida comunitária. Com este acesso poderão advir o estímulo à participação e à liderança, o calor da amizade, as glórias da afeição compartilhada e as belezas da Terra e do Universo.

A cada minuto, diariamente, mais e mais crianças e adultos estão sendo acrescentados ao número de pessoas cujas deficiências resultam do fracasso na prevenção das doenças

evitáveis e do fracasso no tratamento das condições tratáveis. A imunização global e as outras estratégias de prevenção não mais são aspirações; elas são possibilidades práticas e economicamente viáveis. O que é necessário é a vontade política, principalmente de governos, para acabarmos com esta afronta à humanidade.

Os avanços tecnológicos estão teoricamente colocando, sob o controle humano, a manipulação dos componentes genéticos da vida. Isto apresenta novas dimensões éticas ao diálogo internacional sobre a prevenção de deficiências. No Terceiro Milênio, nós precisamos criar políticas sensíveis que respeitem tanto a dignidade de todas as pessoas como os inerentes benefícios e harmonia derivados da ampla diversidade existente entre elas.

Programas internacionais de assistência ao desenvolvimento econômico e social devem exigir padrões mínimos de acessibilidade em todos os projetos de infra-estrutura, inclusive de tecnologia e comunicações, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência sejam plenamente incluídas na vida de suas comunidades.

Todas as nações devem ter programas contínuos e de âmbito nacional para reduzir ou prevenir qualquer risco que possa causar impedimento, deficiência ou incapacidade, bem como programas de intervenção precoce para crianças e adultos que se tornarem deficientes.

Todas as pessoas com deficiência devem ter acesso ao tratamento, à informação sobre técnicas de auto-ajuda e, se necessário, à provisão de tecnologias assistivas e apropriadas.

Cada pessoa com deficiência e cada família que tenha uma pessoa deficiente devem receber os serviços de reabilitação necessários à otimização do seu bem-estar mental, físico e funcional, assim assegurando a capacidade dessas pessoas para administrarem sua vida com independência, como o fazem quaisquer outros cidadãos.

Pessoas com deficiência devem ter um papel central no planejamento de programas de apoio à sua reabilitação; e as organizações de pessoas com deficiência devem ser empoderadas com os recursos necessários para compartilhar a responsabilidade no planejamento nacional voltado à reabilitação e à vida independente.

A reabilitação baseada na comunidade deve ser amplamente promovida nos níveis nacional e internacional como uma forma viável e sustentável de prover serviços.

Cada nação precisa desenvolver, com a participação de organizações de e para pessoas com deficiência, um plano abrangente que tenha metas e cronogramas claramente definidos para fins de implementação dos objetivos expressos nesta Carta.

Esta Carta apela aos Países-Membros para que apóiem a promulgação de uma Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como uma estratégia-chave para o atingimento destes objetivos.

No Terceiro Milênio, a meta de todas as nações precisa ser a de evoluírem para sociedades que protejam os direitos das pessoas com deficiência mediante o apoio ao pleno empoderamento e inclusão delas em todos os aspectos da vida. Por estas razões, a CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO é proclamada para que toda a humanidade entre em ação, na convicção de que a implementação destes objetivos constitui uma responsabilidade primordial de cada governo e de todas as organizações não-governamentais e internacionais relevantes.

ANEXO M — Portaria nº 1.679 de dezembro de 1999

PORTARIA nº. 1.679, de 2 de Dezembro de 1999

Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, considerando o disposto na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, e considerando ainda a necessidade de assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino.

RESOLVE:

Art. 1º Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de sua autorização e reconhecimento e para fins de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para sua renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Art 2º A Secretaria de Educação Superior deste Ministério, com o apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos, tendo como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências e Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos.

Parágrafo único. Os requisitos estabelecidos na forma do caput, deverão contemplar, no mínimo:

a) para alunos com deficiência física

- eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante permitindo o acesso aos espaços de uso coletivo;
- reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviços;
- construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas;
- adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas;
- colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros;
- instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira rodas

b) para alunos com deficiência visual

- Compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo:
 - máquina de datilografia braille, impressora braille acoplada a computador, sistema de síntese de voz,
 - gravador e fotocopiadora que amplie textos;
 - .plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas de ;
 - software de ampliação de tela;
 - .equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal
- lupas, régua de leitura;
- scanner acoplado a computador;
- plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico dos conteúdos básicos em braille

c) para alunos com deficiência auditiva

- Compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso:

-quando necessário, intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização de provas ou sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;

-flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;

-aprendizado da língua portuguesa, principalmente, na modalidade escrita, (para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado);

-materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade lingüística dos surdos.

Art. 3º. A observância dos requisitos estabelecidos na forma desta Portaria será verificada, a partir de 90 (noventa) dias de sua publicação, pelas comissões de especialistas de ensino, responsáveis pela avaliação a que se refere o art 1º, quando da verificação das instalações físicas, equipamentos, laboratórios e bibliotecas dos cursos e instituições avaliados.

Art.4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ANEXO N — Decreto nº 3.298 de 20 de Dezembro de 1999

DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999.

Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989,

DECRETA:

CAPÍTULO I**Das Disposições Gerais**

Art. 1º A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.

Art. 2º Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Art. 3º Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Art. 4º É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:

I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)

II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)

III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)

IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

- a) comunicação;
- b) cuidado pessoal;
- c) habilidades sociais;
- d) utilização dos recursos da comunidade; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)
- e) saúde e segurança;
- f) habilidades acadêmicas;
- g) lazer; e
- h) trabalho;

V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências.

CAPÍTULO II

Dos Princípios

Art. 5º A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em consonância com o Programa Nacional de Direitos Humanos, obedecerá aos seguintes princípios;

I - desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto sócio-econômico e cultural;

II - estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciam o seu bem-estar pessoal, social e econômico; e

III - respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos.

CAPÍTULO III

Das Diretrizes

Art. 6º São diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência:

I - estabelecer mecanismos que acelerem e favoreçam a inclusão social da pessoa portadora de deficiência;

II - adotar estratégias de articulação com órgãos e entidades públicos e privados, bem assim com organismos internacionais e estrangeiros para a implantação desta Política;

III - incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, à saúde, ao trabalho, à edificação pública, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à habitação, à cultura, ao esporte e ao lazer;

IV - viabilizar a participação da pessoa portadora de deficiência em todas as fases de implementação dessa Política, por intermédio de suas entidades representativas;

V - ampliar as alternativas de inserção econômica da pessoa portadora de deficiência, proporcionando a ela qualificação profissional e incorporação no mercado de trabalho; e

VI - garantir o efetivo atendimento das necessidades da pessoa portadora de deficiência, sem o cunho assistencialista.

CAPÍTULO IV

Dos Objetivos

Art. 7º São objetivos da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência:

I - o acesso, o ingresso e a permanência da pessoa portadora de deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade;

II - integração das ações dos órgãos e das entidades públicos e privados nas áreas de saúde, educação, trabalho, transporte, assistência social, edificação pública, previdência social, habitação, cultura, desporto e lazer, visando à prevenção das deficiências, à eliminação de suas múltiplas causas e à inclusão social;

III - desenvolvimento de programas setoriais destinados ao atendimento das necessidades especiais da pessoa portadora de deficiência;

IV - formação de recursos humanos para atendimento da pessoa portadora de deficiência; e

V - garantia da efetividade dos programas de prevenção, de atendimento especializado e de inclusão social.

CAPÍTULO V

Dos Instrumentos

Art. 8º São instrumentos da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência:

I - a articulação entre entidades governamentais e não-governamentais que tenham responsabilidades quanto ao atendimento da pessoa portadora de deficiência, em nível federal, estadual, do Distrito Federal e municipal;

II - o fomento à formação de recursos humanos para adequado e eficiente atendimento da pessoa portadora de deficiência;

III - a aplicação da legislação específica que disciplina a reserva de mercado de trabalho, em favor da pessoa portadora de deficiência, nos órgãos e nas entidades públicos e privados;

IV - o fomento da tecnologia de bioengenharia voltada para a pessoa portadora de deficiência, bem como a facilitação da importação de equipamentos; e

V - a fiscalização do cumprimento da legislação pertinente à pessoa portadora de deficiência.

CAPÍTULO VI

Dos Aspectos Institucionais

Art. 9º Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta deverão conferir, no âmbito das respectivas competências e finalidades, tratamento prioritário e adequado aos assuntos relativos à pessoa portadora de deficiência, visando a assegurar-lhe o pleno exercício de seus direitos básicos e a efetiva inclusão social.

Art. 10. Na execução deste Decreto, a Administração Pública Federal direta e indireta atuará de modo integrado e coordenado, seguindo planos e programas, com prazos e objetivos determinados, aprovados pelo Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE.

Art. 11. Ao CONADE, criado no âmbito do Ministério da Justiça como órgão superior de deliberação colegiada, compete:

I - zelar pela efetiva implantação da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência;

II - acompanhar o planejamento e avaliar a execução das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer, política urbana e outras relativas à pessoa portadora de deficiência;

III - acompanhar a elaboração e a execução da proposta orçamentária do Ministério da Justiça, sugerindo as modificações necessárias à consecução da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência;

IV - zelar pela efetivação do sistema descentralizado e participativo de defesa dos direitos da pessoa portadora de deficiência;

V - acompanhar e apoiar as políticas e as ações do Conselho dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

VI - propor a elaboração de estudos e pesquisas que objetivem a melhoria da qualidade de vida da pessoa portadora de deficiência;

VII - propor e incentivar a realização de campanhas visando à prevenção de deficiências e à promoção dos direitos da pessoa portadora de deficiência;

VIII - aprovar o plano de ação anual da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE;

IX - acompanhar, mediante relatórios de gestão, o desempenho dos programas e projetos da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; e

X - elaborar o seu regimento interno.

Art. 12. O CONADE será constituído, paritariamente, por representantes de instituições governamentais e da sociedade civil, sendo a sua composição e o seu funcionamento disciplinados em ato do Ministro de Estado da Justiça.

Parágrafo único. Na composição do CONADE, o Ministro de Estado da Justiça disporá sobre os critérios de escolha dos representantes a que se refere este artigo, observando, entre outros, a representatividade e a efetiva atuação, em nível nacional, relativamente à defesa dos direitos da pessoa portadora de deficiência.

Art. 13. Poderão ser instituídas outras instâncias deliberativas pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, que integrarão sistema descentralizado de defesa dos direitos da pessoa portadora de deficiência.

Art. 14. Incumbe ao Ministério da Justiça, por intermédio da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, a coordenação superior, na Administração Pública Federal, dos assuntos, das atividades e das medidas que se refiram às pessoas portadoras de deficiência.

§ 1º No âmbito da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, compete à CORDE:

I - exercer a coordenação superior dos assuntos, das ações governamentais e das medidas referentes à pessoa portadora de deficiência;

II - elaborar os planos, programas e projetos da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, bem como propor as providências necessárias à sua completa implantação e ao seu adequado desenvolvimento, inclusive as pertinentes a recursos financeiros e as de caráter legislativo;

III - acompanhar e orientar a execução pela Administração Pública Federal dos planos, programas e projetos mencionados no inciso anterior;

IV - manifestar-se sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, dos projetos federais a ela conexos, antes da liberação dos recursos respectivos;

V - manter com os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e o Ministério Público, estreito relacionamento, objetivando a concorrência de ações destinadas à integração das pessoas portadoras de deficiência;

VI - provocar a iniciativa do Ministério Público, ministrando-lhe informações sobre fatos que constituam objeto da ação civil de que trata a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e indicando-lhe os elementos de convicção;

VII - emitir opinião sobre os acordos, contratos ou convênios firmados pelos demais órgãos da Administração Pública Federal, no âmbito da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; e

VIII - promover e incentivar a divulgação e o debate das questões concernentes à pessoa portadora de deficiência, visando à conscientização da sociedade.

§ 2º Na elaboração dos planos e programas a seu cargo, a CORDE deverá:

I - recolher, sempre que possível, a opinião das pessoas e entidades interessadas; e

II - considerar a necessidade de ser oferecido efetivo apoio às entidades privadas voltadas à integração social da pessoa portadora de deficiência.

CAPÍTULO VII

Da Equiparação de Oportunidades

Art. 15. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal prestarão direta ou indiretamente à pessoa portadora de deficiência os seguintes serviços:

I - reabilitação integral, entendida como o desenvolvimento das potencialidades da pessoa portadora de deficiência, destinada a facilitar sua atividade laboral, educativa e social;

II - formação profissional e qualificação para o trabalho;

III - escolarização em estabelecimentos de ensino regular com a provisão dos apoios necessários, ou em estabelecimentos de ensino especial; e

IV - orientação e promoção individual, familiar e social.

Brasília, 20 de dezembro de 1999; 178º da Independência e 111º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

José Carlos Dias

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 21.12.1999

ANEXO O — Resolução - 95, de 21-11-2000

Resolução - 95, de 21-11-2000
Diário Oficial do Estado de São Paulo, de 22 de novembro de 2000

Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.

A Secretária da Educação, com fundamento no disposto nas Constituições Federal e Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Indicação nº 12/1999 e Deliberação nº 5/2000 do Conselho Estadual de Educação, e considerando que:

a educação especial para atendimento escolar de educandos portadores de necessidades especiais deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino, em classes comuns com apoio de serviços especializados organizados na própria escola ou em centros de apoio regionais; a integração, permanência, progressão e sucesso escolar de alunos portadores de necessidades especiais em classes comuns do ensino regular representam a alternativa mais eficaz no processo de atendimento desse alunado; em função das condições específicas dos alunos, sempre que não for possível sua integração em classes comuns da rede escolar, a classe especial deve ser mantida na rede regular ou, ainda, quando necessário, deverá ser oferecido atendimento por meio de parcerias com instituições privadas especializadas sem fins lucrativos; a rede estadual já possui formas diversificadas para atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais e que os paradigmas atuais da inclusão escolar vêm exigindo a reorganização da educação especial visando a ampliação dos serviços de apoio especializado e a renovação dos projetos pedagógicos e metodologia de trabalho das classes especiais, resolve:

Artigo 1º- São considerados alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente ou temporário, que resultem em dificuldades ou impedimentos no desenvolvimento do seu processo ensino-aprendizagem.

Artigo 2º- Os alunos portadores de necessidades especiais, ingressantes na 1ª série do ensino fundamental ou que venham transferidos para qualquer série ou etapa do ensino fundamental e médio, serão matriculados, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular, excetuando-se os casos, cuja situação específica, não permita sua integração direta em classes comuns.

§ 1º- O encaminhamento dos alunos portadores de necessidades especiais para serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos ou em classes especiais far-se-á somente após avaliação pedagógica realizada em conformidade com o disposto na presente resolução.

§ 2º- Aplica-se aos alunos da modalidade de educação especial, as mesmas regras previstas no regimento da escola para fins de classificação em qualquer série ou etapa, independente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola.

Artigo 3º- O atendimento escolar a ser oferecido ao aluno com necessidades educacionais especiais, deverá ser orientado por avaliação pedagógica realizada pela equipe da escola podendo, ainda, contar com o apoio de profissionais da área da saúde quanto aos aspectos físicos, motores, visuais, auditivos e psico-sociais.

Artigo 4º- Caberá aos Conselhos de Classe/Ciclo/Série, ao final de cada ano letivo, aprovar relatório circunstanciado de avaliação, elaborado por professor da área, contendo parecer conclusivo, acompanhado de fichas de observação, periódica e contínua, sobre a situação escolar dos alunos atendidos pelas diferentes modalidades de educação especial.

Parágrafo único- Em conformidade com o parecer emitido pelo Conselho de Classe/Ciclo/Série, o aluno poderá ser encaminhado para classe comum, com atendimento de apoio em sala de recursos ou permanecer na classe especial.

Artigo 5º- Os alunos que apresentarem deficiências com severo grau de comprometimento, cujas necessidades de recursos e apoios extrapolem, comprovadamente, as disponibilidades da escola, deverão ser encaminhados às respectivas instituições especializadas conveniadas com a SE.

Artigo 6º- Para os alunos portadores de necessidades especiais, que não puderem atingir os parâmetros exigidos para a conclusão do ensino fundamental, as escolas poderão, com fundamento no inciso II do artigo 59 da Lei 9394/96, expedir declarações com terminalidade específica de determinada série.

§ 1º- A terminalidade prevista no caput deste artigo somente poderá ocorrer em casos plenamente justificados mediante relatório de avaliação pedagógica, balizada por profissionais da área da saúde, com parecer aprovado pelo Conselho de Escola e visado pelo Supervisor de Ensino.

§ 2º- A escola deverá se articular com os órgãos oficiais ou com as instituições que mantenham parcerias com o Poder Público, a fim de fornecer orientação às famílias no encaminhamento dos alunos a programas especiais, voltados para o trabalho, para sua efetiva integração na sociedade.

Artigo 6º- Consideradas as especificidades regionais e locais, com o objetivo de viabilizar gradativamente o disposto na presente resolução, serão organizados Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes), no âmbito da Unidade Escolar, por solicitação desta, anuência da Diretoria de Ensino e da respectiva Coordenadoria de Ensino.

Artigo 7º- A implementação de Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) tem por objetivo melhorar a qualidade na oferta da educação especial da rede estadual, mediante uma reorganização que favoreça a adoção de novas metodologias nas classes especiais bem como a inclusão gradativa do alunado em classes comuns do ensino regular.

Parágrafo único- Os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) serão implementados através de:

I - turmas com caráter suplementar, para atividades especializadas, desenvolvidas em sala de recursos específicos, com atendimento por professor especializado, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele em que freqüentarem as classes comuns da própria escola ou de unidade diversa;

II- turmas em classes especiais para alunos que, em virtude de condições específicas, não puderem ser integrados às classes comuns do ensino regular,

Artigo 8º - Na organização dos Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) nas Unidades Escolares, observar-se-á que:

I- o funcionamento diário da sala de recursos será de, no mínimo, um turno de 5 horas diárias consecutivas, para atendimentos individuais ou de pequenos grupos com turmas entre 10 e 15

alunos, de modo a atender alunos de 2 ou mais turnos;

II- o apoio suplementar oferecido aos alunos em sala de recursos terá como parâmetro o desenvolvimento de atividades que não deverão ultrapassar a 2 horas diárias e a 10 horas semanais para cada aluno;

II- o funcionamento de classe especial será de 5 horas diárias para atendimento de, no mínimo, 10 e, no máximo, 15 alunos de uma mesma área de deficiência.

Artigo 9º - A organização dos SAPEs na unidade escolar, sob a forma de sala de recursos ou de classe especial, somente poderá ocorrer quando houver:

I- comprovação de demanda avaliada pedagogicamente;

II- professor habilitado na área;

III- espaço físico adequado, não segregado;

IV- recursos e materiais didáticos específicos.

Parágrafo único - As turmas a serem atendidas pelas salas de recursos poderão ser instaladas para atendimento de alunos de qualquer série ou etapa do ensino fundamental ou médio e as classes especiais somente poderão ser criadas para atendimento de alunos cujo grau de desenvolvimento seja equivalente ao previsto para o Ciclo I.

Artigo 10- Os docentes habilitados para atuarem nos SAPEs serão classificados na seguinte conformidade:

Faixa I - portador de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação na respectiva área da Educação Especial,

Faixa II - portador de Licenciatura Plena em Pedagogia com cursos de especialização, com, no mínimo, 120 horas na área de Educação Especial;

Faixa III - portador de outras licenciaturas com pós graduação - strictu sensu - na área de Educação Especial;

Faixa IV - portador de diploma de Ensino Médio, com habilitação para o magistério e curso de especialização na área de Educação Especial.

Artigo 11- Caberá ao professor de Educação Especial, além das funções docentes:

I- participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;

II- elaborar plano de trabalho que contemple as especificidades da demanda existente na unidade e/ou na região, atendidas as novas diretrizes de Educação Especial a serem objeto de oportuna divulgação;

III- integrar os conselhos de classes/ciclos/séries e participar das HTPCs e/ou outras atividades coletivas programadas pela escola;

IV- orientar a equipe escolar quanto aos procedimentos e estratégias de inclusão dos alunos nas classes comuns;

V - oferecer apoio técnico pedagógico aos professores das classes comuns;

VI - fornecer orientações e prestar atendimento aos responsáveis pelos alunos bem como à comunidade.

Artigo 12- As unidades escolares que não comportarem a existência dos SApEs, poderão contar com o atendimento itinerante a ser realizado por professores especializados responsáveis pelas salas de recursos alocados em SApEs da região.

Artigo 13- Caberá às Diretorias de Ensino:

I- proceder ao levantamento da demanda por das classes especiais e salas de recursos, objetivando a otimização e racionalização do atendimento mediante o encaminhamento de alunos para outra escola ou remanejamento de recursos e equipamentos para salas de unidades escolares sob sua jurisdição;

II- propor a criação de serviços de apoio pedagógico especializado à respectiva Coordenadoria de Ensino;

III- orientar e manter as escolas informadas sobre os serviços ou instituições especializadas existentes na região, mantendo contatos com as mesmas, de forma a agilizar o atendimento de alunos.

Artigo 14- As situações não previstas na presente resolução serão analisadas e resolvidas por Grupo Especial de Trabalho, a ser instituído junto ao Gabinete desta Pasta, e encaminhadas aos órgãos centrais para as providências que se fizerem necessárias.

Artigo 16 - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial, a Resolução SE 247/86.

ANEXO P — Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO

(aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional " Sociedade Inclusiva" , realizado em Montreal, Quebec, Canadá).

Tradução do inglês: Romeu Kazumi Sassaki

**digitado por Maria Amelia Vampré Xavier Diretora para Assuntos Internacionais da
Federação Nacional das APAEs**

APAE SP Relações Internacionais / Instituto APAE

Assessora Especial de Comunicação de Inclusion InterAmericana

Assessora da Vice Presidência de Inclusion InterAmericana/Brasil

em 24 de setembro, 2001

Estamos transcrevendo o documento acima, que nos chegou às mãos através da amiga e colaboradora Lucinha Cortez, da equipe técnica de CARPE DIEM de São Paulo, que constitui a Declaração mais recente sobre INCLUSÃO, obtida em importante Congresso Internacional, realizado em Montreal, Quebec, em junho 2001. Nestes tempos de comunicação e informação fluindo velozmente, é fundamental nós, no Brasil, estarmos a par de documentos desse porte, para estarmos sempre atualizados. Vamos, pois, a ele:

Todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos

(Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 1).

O acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas. O esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável. A comunidade internacional, sob a liderança das Nações Unidas, reconheceu a necessidade de garantias adicionais de acesso para certos grupos. As declarações intergovernamentais levantaram a voz internacional para juntar, em parceria, governos, trabalhadores e sociedade civil a fim de desenvolverem políticas e práticas inclusivas. O Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva" convocado pelo Conselho Canadense de Reabilitação e Trabalho apela aos governos, empregadores e trabalhadores bem como à sociedade civil para que se comprometam com, e desenvolvam, o desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos e serviços.

1. O objetivo maior desta parceria é o de, com a participação de todos, identificar e implementar soluções de estilo de vida que sejam sustentáveis, seguras, acessíveis, adquiríveis e úteis.

2. Isto requer planejamento e estratégias de desenho intersetoriais, interdisciplinares, interativos e que incluam todas as pessoas.

3.O desenho acessível e inclusivo de ambientes, produtos e serviços aumenta a eficiência, reduz a sobreposição, resulta em economia financeira e contribui para o desenvolvimento do capital cultural, econômico e social.

4.Todos os setores da sociedade recebem benefícios da inclusão e são responsáveis pela promoção e pelo progresso do planejamento e desenho inclusivos.

5.O Congresso enfatiza a importância do papel dos governos em assegurar, facilitar e monitorar a transparente implementação de políticas, programas e práticas.

6.O Congresso urge para que os princípios do desenho inclusivo sejam incorporados nos currículos de todos os programas de educação e treinamento.

7.As ações de seguimento deste Congresso deverão apoiar as parcerias contínuas e os compromissos orientados à solução, celebrados entre governos, empregadores, trabalhadores e comunidade em todos os níveis.

Digitado em São Paulo em 24 de setembro, 2001

ANEXO Q — Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de Setembro de 2001

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001

Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 9º, § 1º, alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos Capítulos I, II e III do Título V e nos Artigos 58 a 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CEB 17/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 15 de agosto de 2001,

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art 2º 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.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Art. 3º Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, 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.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no

processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - 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, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;

- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96.

Art. 9º As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

§ 1º Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso.

§ 2º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum.

Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas,

atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

§ 1º As escolas especiais, públicas e privadas, devem cumprir as exigências legais similares às de qualquer escola quanto ao seu processo de credenciamento e autorização de funcionamento de cursos e posterior reconhecimento.

§ 2º Nas escolas especiais, os currículos devem ajustar-se às condições do educando e ao disposto no Capítulo II da LDBEN.

§ 3º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica da escola especial e a família devem decidir conjuntamente quanto à transferência do aluno para escola da rede regular de ensino, com base em avaliação pedagógica e na indicação, por parte do setor responsável pela educação especial do sistema de ensino, de escolas regulares em condição de realizar seu atendimento educacional.

Art. 11. Recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo.

Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

§ 1º Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infra-estrutura definidos.

§ 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§ 1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular.

§ 2º Nos casos de que trata este Artigo, a certificação de freqüência deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor especializado que atende o aluno.

Art. 14. Os sistemas públicos de ensino serão responsáveis pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento de escolas ou serviços, públicos ou privados, com os quais estabelecerão convênios ou parcerias para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva.

Art. 15. A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 16. É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, *terminalidade específica* do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

§ 1º As escolas de educação profissional podem realizar parcerias com escolas especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais.

§ 2º As escolas das redes de educação profissional podem avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho.

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 19. As diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica estendem-se para a educação especial, assim como estas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial estendem-se para todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Art. 20. No processo de implantação destas Diretrizes pelos sistemas de ensino, caberá às instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em regime de colaboração, o estabelecimento de referenciais, normas complementares e políticas educacionais.

Art. 21. A implementação das presentes Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica será obrigatória a partir de 2002, sendo facultativa no período de transição compreendido entre a publicação desta Resolução e o dia 31 de dezembro de 2001.

Art. 22. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação e revoga as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO
Presidente da Câmara de Educação Básica

ANEXO R — Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI N° 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001.

Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos.

Art. 2º A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes.

Art. 3º A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação.

§ 1º O Poder Legislativo, por intermédio das Comissões de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e da Comissão de Educação do Senado Federal, acompanhará a execução do Plano Nacional de Educação.

§ 2º A primeira avaliação realizar-se-á no quarto ano de vigência desta Lei, cabendo ao Congresso Nacional aprovar as medidas legais decorrentes, com vistas à correção de deficiências e distorções.

Art. 4º A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação.

Art. 5º Os planos plurianuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão elaborados de modo a dar suporte às metas constantes do Plano Nacional de Educação e dos respectivos planos decenais.

Art. 6º Os Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios empenhar-se-ão na divulgação deste Plano e da progressiva realização de seus objetivos e metas, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação.

Art. 6º-A. É instituído o 'Dia do Plano Nacional de Educação', a ser comemorado, anualmente, em 12 de dezembro. [\(Incluído pela Lei nº 12.102, de 2009\)](#)

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2001; 180º da Independência e 113º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.01.2001

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

8. EDUCAÇÃO ESPECIAL

8.1 Diagnóstico

A Constituição Federal estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas "regulares".

A legislação, no entanto, é sábia em determinar preferência para essa modalidade de atendimento educacional, ressaltando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento. As políticas recentes do setor têm indicado três situações possíveis para a organização do atendimento: participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial. Todas as possibilidades têm por objetivo a oferta de educação de qualidade.

Diante dessa política, como está a educação especial brasileira?

O conhecimento da realidade é ainda bastante precário, porque não dispomos de estatísticas completas nem sobre o número de pessoas com necessidades especiais nem sobre o atendimento. Somente a partir do ano 2000 o Censo Demográfico fornecerá dados mais precisos, que permitirão análises mais profundas da realidade.

A Organização Mundial de Saúde estima que em torno de 10% da população têm necessidades especiais. Estas podem ser de diversas ordens - visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta e também superdotação ou altas habilidades. Se essa estimativa se aplicar também no Brasil, teremos cerca de 15 milhões de pessoas com necessidades especiais. Os números de matrícula nos estabelecimentos escolares são tão baixos que não permitem qualquer confronto com aquele contingente. Em 1998, havia 293.403 alunos, distribuídos da seguinte forma: 58% com problemas mentais; 13,8%, com deficiências múltiplas; 12%, com problemas de audição; 3,1% de visão; 4,5%, com problemas físicos; 2,4%, de conduta. Apenas 0,3% com altas habilidades ou eram superdotados e 5,9% recebiam "outro tipo de atendimento"(Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 1998, do MEC/INEP).

Dos 5.507 Municípios brasileiros, 59,1% não ofereciam educação especial em 1998. As diferenças regionais são grandes. No Nordeste, a ausência dessa modalidade acontece em 78,3% dos Municípios, destacando-se Rio Grande do Norte, com apenas 9,6% dos seus Municípios apresentando dados de atendimento. Na região Sul, 58,1% dos Municípios ofereciam educação especial, sendo o Paraná o de mais alto percentual (83,2%). No Centro-Oeste, Mato Grosso do Sul tinha atendimento em 76,6% dos seus Municípios. Espírito Santo é o Estado com o mais alto percentual de Municípios que oferecem educação especial (83,1%).

Entre as esferas administrativas, 48,2% dos estabelecimentos de educação especial em 1998 eram estaduais; 26,8%, municipais; 24,8%, particulares e 0,2%, federais. Como os estabelecimentos são de diferentes tamanhos, as matrículas apresentam alguma variação nessa distribuição: 53,1% são da iniciativa privada; 31,3%, estaduais; 15,2%, municipais e 0,3%, federais. Nota-se que o

atendimento particular, nele incluído o oferecido por entidades filantrópicas, é responsável por quase metade de toda a educação especial no País. Dadas as discrepâncias regionais e a insignificante atuação federal, há necessidade de uma atuação mais incisiva da União nessa área.

Segundo dados de 1998, apenas 14% desses estabelecimentos possuíam instalação sanitária para alunos com necessidades especiais, que atendiam a 31% das matrículas. A região Norte é a menos servida nesse particular, pois o percentual dos estabelecimentos com aquele requisito baixa para 6%. Os dados não informam sobre outras facilidades como rampas e corrimãos... A eliminação das barreiras arquitetônicas nas escolas é uma condição importante para a integração dessas pessoas no ensino regular, constituindo uma meta necessária na década da educação. Outro elemento fundamental é o material didático-pedagógico adequado, conforme as necessidades específicas dos alunos. Inexistência, insuficiência, inadequação e precariedades podem ser constatadas em muitos centros de atendimento a essa clientela.

Em relação à qualificação dos profissionais de magistério, a situação é bastante boa: apenas 3,2% dos professores (melhor dito, das funções docentes), em 1998, possuíam o ensino fundamental, completo ou incompleto, como formação máxima. Eram formados em nível médio 51% e, em nível superior, 45,7%. Os sistemas de ensino costumam oferecer cursos de preparação para os professores que atuam em escolas especiais, por isso 73% deles fizeram curso específico. Mas, considerando a diretriz da integração, ou seja, de que, sempre que possível, as crianças, jovens e adultos especiais sejam atendidos em escolas regulares, a necessidade de preparação do corpo docente, e do corpo técnico e administrativo das escolas aumenta enormemente. Em princípio, todos os professores deveriam ter conhecimento da educação de alunos especiais.

Observando as modalidades de atendimento educacional, segundo os dados de 1997, predominam as "classes especiais", nas quais estão 38% das turmas atendidas. 13,7% delas estão em "salas de recursos" e 12,2% em "oficinas pedagógicas". Apenas 5% das turmas estão em "classes comuns com apoio pedagógico" e 6% são de "educação precoce". Em "outras modalidades" são atendidas 25% das turmas de educação especial. Comparando o atendimento público com o particular, verifica-se que este dá preferência à educação precoce, a oficinas pedagógicas e a outras modalidades não especificadas no Informe, enquanto aquele dá prioridade às classes especiais e classes comuns com apoio pedagógico. As informações de 1998 estabelecem outra classificação, chamando a atenção que 62% do atendimento registrado está localizado em escolas especializadas, o que reflete a necessidade de um compromisso maior da escola comum com o atendimento do aluno especial.

O atendimento por nível de ensino, em 1998, apresenta o seguinte quadro: 87.607 crianças na educação infantil; 132.685, no ensino fundamental; 1.705, no ensino médio; 7.258 na educação de jovens e adultos. São informados como "outros" 64.148 atendimentos. Não há dados sobre o atendimento do aluno com necessidades especiais na educação superior. O particular está muito à frente na educação infantil especial (64%) e o estadual, nos níveis fundamental e médio (52 e 49%, respectivamente), mas o municipal vem crescendo sensivelmente no atendimento em nível fundamental.

As tendências recentes dos sistemas de ensino são as seguintes:

- . integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas;

- . ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico;

- . melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela;

- . expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais.

Apesar do crescimento das matrículas, o déficit é muito grande e constitui um desafio imenso para os sistemas de ensino, pois diversas ações devem ser realizadas ao mesmo tempo. Entre elas, destacam-se a sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a especialização dos professores para o atendimento nas novas escolas especiais, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar, oferta de transporte escolar adaptado, etc.

Mas o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana.

8.2 Diretrizes

A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

A integração dessas pessoas no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional (art. 208, III), fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década. Mas, apesar desse relativamente longo período, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de sorte que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidos em escolas regulares, sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais. Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação. Tal política abrange: o *âmbito social*, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o *âmbito educacional*, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração.

A educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante.

Entre outras características dessa política, são importantes a flexibilidade e a diversidade, quer porque o espectro das necessidades especiais é variado, quer porque as realidades são bastante diversificadas no País.

A União tem um papel essencial e insubstituível no planejamento e direcionamento da expansão do atendimento, uma vez que as desigualdades regionais na oferta educacional atestam uma enorme disparidade nas possibilidades de acesso à escola por parte dessa população especial. O apoio da União é mais urgente e será mais necessário onde se verificam os maiores déficits de atendimento.

Quanto mais cedo se der a intervenção educacional, mais eficaz ela se tornará no decorrer dos anos, produzindo efeitos mais profundos sobre o desenvolvimento das crianças. Por isso, o atendimento deve começar precocemente, inclusive como forma preventiva. Na hipótese de não ser possível o atendimento durante a educação infantil, há que se detectarem as deficiências, como as visuais e auditivas, que podem dificultar a aprendizagem escolar, quando a criança ingressa no ensino fundamental. Existem testes simples, que podem ser aplicados pelos professores, para a identificação desses problemas e seu adequado tratamento. Em relação às crianças com altas habilidades (superdotadas ou talentosas), a identificação levará em conta o contexto sócio-econômico e cultural e será feita por meio de observação sistemática do comportamento e do desempenho do aluno, com vistas a verificar a intensidade, a freqüência e a consistência dos traços, ao longo de seu desenvolvimento.

Considerando as questões envolvidas no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, a articulação e a cooperação entre os setores de educação, saúde e assistência é fundamental e potencializa a ação de cada um deles. Como é sabido, o atendimento não se limita à área educacional, mas envolve especialistas sobretudo da área da saúde e da psicologia e depende da colaboração de diferentes órgãos do Poder Público, em particular os vinculados à saúde, assistência e promoção social, inclusive em termos de recursos. É medida racional que se evite a duplicação de recursos através da articulação daqueles setores desde a fase de diagnóstico de déficits sensoriais até as terapias específicas. Para a população de baixa renda, há ainda necessidade de ampliar, com a colaboração dos Ministérios da Saúde e da Previdência, órgãos oficiais e entidades não-governamentais de assistência social, os atuais programas para oferecimento de órteses e próteses de diferentes tipos. O Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas (Lei n.9.533/97) estendido a essa clientela, pode ser um importante meio de garantir-lhe o acesso e à freqüência à escola.

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. As classes especiais, situadas nas escolas "regulares", destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e material pedagógico adequado.

As escolas especiais devem ser enfatizadas quando as necessidades dos alunos assim o indicarem. Quando esse tipo de instituição não puder ser criado nos Municípios menores e mais pobres, recomenda-se a celebração de convênios intermunicipais e com organizações não-governamentais, para garantir o atendimento da clientela.

Certas organizações da sociedade civil, de natureza filantrópica, que envolvem os pais de crianças especiais, têm, historicamente, sido um exemplo de compromisso e de eficiência no atendimento educacional dessa clientela, notadamente na etapa da educação infantil. Longe de diminuir a responsabilidade do Poder Público para com a educação especial, o apoio do governo a tais organizações visa tanto à continuidade de sua colaboração quanto à maior eficiência por contar com a participação dos pais nessa tarefa. Justifica-se, portanto, o apoio do governo a essas instituições como parceiras no processo educacional dos educandos com necessidades especiais.

Requer-se um esforço determinado das autoridades educacionais para valorizar a permanência dos alunos nas classes regulares, eliminando a nociva prática de encaminhamento para classes especiais daqueles que apresentam dificuldades comuns de aprendizagem, problemas de dispersão de atenção ou de disciplina. A esses deve ser dado maior apoio pedagógico nas suas próprias classes, e não separá-los como se precisassem de atendimento especial.

Considerando que o aluno especial pode ser também da escola regular, os recursos devem, também, estar previstos no ensino fundamental. Entretanto, tendo em vista as especificidades dessa modalidade de educação e a necessidade de promover a ampliação do atendimento, recomenda-se reservar-lhe uma parcela equivalente a 5 ou 6% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino.

8.3 Objetivos e Metas

1. Organizar, em todos os Municípios e em parceria com as áreas de saúde e assistência, programas destinados a ampliar a oferta da estimulação precoce (interação educativa adequada) para as crianças com necessidades educacionais especiais, em instituições especializadas ou regulares de educação infantil, especialmente creches. **

2. Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando inclusive a TV Escola e outros programas de educação a distância.

3. Garantir a generalização, em cinco anos, da aplicação de testes de acuidade visual e auditiva em todas as instituições de educação infantil e do ensino fundamental, em parceria com a área de saúde, de forma a detectar problemas e oferecer apoio adequado às crianças especiais.

4. Nos primeiros cinco anos de vigência deste plano, redimensionar conforme as necessidades da clientela, incrementando, se necessário, as classes especiais, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas recomendadas, de forma a favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades especiais em classes comuns, fornecendo-lhes o apoio adicional de que precisam.

5. Generalizar, em dez anos, o atendimento dos alunos com necessidades especiais na educação infantil e no ensino fundamental, inclusive através de consórcios entre Municípios, quando necessário, provendo, nestes casos, o transporte escolar.

6. Implantar, em até quatro anos, em cada unidade da Federação, em parceria com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e com as organizações da sociedade civil, pelo menos um centro especializado, destinado ao atendimento de pessoas com severa dificuldade de desenvolvimento **

7. Ampliar, até o final da década, o número desses centros, de sorte que as diferentes regiões de cada Estado contem com seus serviços.

8. Tornar disponíveis, dentro de cinco anos, livros didáticos falados, em braille e em caracteres ampliados, para todos os alunos cegos e para os de visão sub-normal do ensino fundamental.**

9. Estabelecer, em cinco anos, em parceria com as áreas de assistência social e cultura e com organizações não-governamentais, redes municipais ou intermunicipais para tornar disponíveis aos alunos cegos e aos de visão sub-normal livros de literatura falados, em braille e em caracteres ampliados.

10. Estabelecer programas para equipar, em cinco anos, as escolas de educação básica e, em dez anos, as de educação superior que atendam educandos surdos e aos de visão sub-normal, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo-se, prioritariamente, as classes especiais e salas de recursos.**

11. Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não-governamentais. **

12. Em coerência com as metas nº 2, 3 e 4, da educação infantil e metas nº 4.d, 5 e 6, do ensino fundamental:

a) estabelecer, no primeiro ano de vigência deste plano, os padrões mínimos de infra-estrutura das escolas para o recebimento dos alunos especiais;**

b) a partir da vigência dos novos padrões, somente autorizar a construção de prédios escolares, públicos ou privados, em conformidade aos já definidos requisitos de infra-estrutura para atendimento dos alunos especiais;

c) adaptar, em cinco anos, os prédios escolares existentes, segundo aqueles padrões.

13. Definir, em conjunto com as entidades da área, nos dois primeiros anos de vigência deste plano, indicadores básicos de qualidade para o funcionamento de instituições de educação especial, públicas e privadas, e generalizar, progressivamente, sua observância. **

14. Ampliar o fornecimento e uso de equipamentos de informática como apoio à aprendizagem do educando com necessidades especiais, inclusive através de parceria com organizações da sociedade civil voltadas para esse tipo de atendimento. **

15. Assegurar, durante a década, transporte escolar com as adaptações necessárias aos alunos que apresentem dificuldade de locomoção. **

16. Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício.

17. Articular as ações de educação especial e estabelecer mecanismos de cooperação com a política de educação para o trabalho, em parceria com organizações governamentais e não-

governamentais, para o desenvolvimento de programas de qualificação profissional para alunos especiais, promovendo sua colocação no mercado de trabalho. Definir condições para a terminalidade para os educandos que não puderem atingir níveis superiores de ensino. **

18. Estabelecer cooperação com as áreas de saúde, previdência e assistência social para, no prazo de dez anos, tornar disponíveis órteses e próteses para todos os educandos com deficiências, assim como atendimento especializado de saúde, quando for o caso.

19. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.**

20. Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação. **

21. Introduzir, dentro de três anos a contar da vigência deste plano, conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades especiais nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, como Medicina, Enfermagem e Arquitetura, entre outras. **

22. Incentivar, durante a década, a realização de estudos e pesquisas, especialmente pelas instituições de ensino superior, sobre as diversas áreas relacionadas aos alunos que apresentam necessidades especiais para a aprendizagem.**

23. Aumentar os recursos destinados à educação especial, a fim de atingir, em dez anos, o mínimo equivalente a 5% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, contando, para tanto, com as parcerias com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e previdência, nas ações referidas nas metas nº 6, 9, 11, 14, 17 e 18. **

24. No prazo de três anos a contar da vigência deste plano, organizar e pôr em funcionamento em todos os sistemas de ensino um setor responsável pela educação especial, bem como pela administração dos recursos orçamentários específicos para o atendimento dessa modalidade, que possa atuar em parceria com os setores de saúde, assistência social, trabalho e previdência e com as organizações da sociedade civil.

25. Estabelecer um sistema de informações completas e fidedignas sobre a população a ser atendida pela educação especial, a serem coletadas pelo censo educacional e pelos censos populacionais. *

26. Implantar gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

27. Assegurar a continuidade do apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fim lucrativo com atuação exclusiva em educação especial, que realizem atendimento de qualidade, atestado em avaliação conduzida pelo respectivo sistema de ensino.

28. Observar, no que diz respeito a essa modalidade de ensino, as metas pertinentes estabelecidas nos capítulos referentes aos níveis de ensino, à formação de professores e ao financiamento e gestão.

ANEXO S — Decreto n.º 3.956 de 8 de outubro de 2001 (Convenção de Guatemala)

**Convenção da Organização dos Estados Americanos
DECRETO Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001**

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

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VIII, da Constituição, Considerando que o Congresso Nacional aprovou o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001; Considerando que a Convenção entrou em vigor, para o Brasil, em 14 de setembro de 2001, nos termos do parágrafo 3, de seu artigo VIII;

DECRETA :

Art. 1º A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, apensa por cópia ao presente Decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém.

Art. 2º São sujeitos à aprovação do Congresso Nacional quaisquer atos que possam resultar em revisão da referida Convenção, assim como quaisquer ajustes complementares que, nos termos do art. 49, inciso I, da Constituição, acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 8 de outubro de 2001; 180º da Independência e 113º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Celso Lafer

**Texto da Convenção
ASSEMBLÉIA GERAL VIGÉSIMO NONO PERÍODO ORDINÁRIO DE SESSÕES
6 de junho de 1999
AG/doc. 3826/99
Guatemala 28 maio 1999
Original: espanhol
Tema 34 da agenda
PROJETO DE RESOLUÇÃO
CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE
DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA**

(Aprovado pelo Conselho Permanente na sessão realizada em 26 de maio de 1999)

A ASSEMBLÉIA GERAL, TENDO VISTO o relatório do Conselho Permanente sobre o projeto de Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (CP/CAJP-1532/99);

CONSIDERANDO que, em seu Vigésimo Sexto Período Ordinário de Sessões, a Assembléia Geral, mediante a resolução AG/RES. 1369 (XXVI-O/96), "Compromisso do Panamá com as Pessoas Portadoras de Deficiência no Continente Americano", encarregou o Conselho Permanente de, por intermédio de um Grupo de Trabalho correspondente, preparar um projeto de convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação por razões de deficiência;

LEVANDO EM CONTA que a deficiência pode dar origem a situações de discriminação, pelo qual é necessário propiciar o desenvolvimento de ações e medidas que permitam melhorar substancialmente a situação das pessoas portadoras de deficiência no Hemisfério;

CONSIDERANDO que a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem proclama que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, e que os direitos e liberdades de cada pessoa devem ser respeitados sem qualquer distinção;

LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO que o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, "Protocolo de San Salvador", reconhece que "toda pessoa afetada por diminuição de suas capacidades físicas ou mentais tem direito a receber atenção especial, a fim de alcançar o máximo desenvolvimento da sua personalidade";

TOMANDO NOTA de que a resolução AG/RES. 1564 (XXVIII-O/98) reitera "a importância da adoção de uma Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência" e solicita também que sejam envidados todos os esforços

necessários para que este instrumento jurídico seja aprovado e assinado no Vigésimo Nono Período Ordinário de Sessões da Assembléia Geral da Organização dos Estados Americanos,
RESOLVE: Adotar a seguinte Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência:

CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA OS ESTADOS PARTES NESTA CONVENÇÃO

Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano;

Considerando que a Carta da Organização dos Estados Americanos, em seu artigo 3, j, estabelece como princípio que "a justiça e a segurança sociais são bases de uma paz duradoura";

Preocupados com a discriminação de que são objeto as pessoas em razão de suas deficiências; Tendo presente o Convênio sobre a Readaptação Profissional e o Emprego de Pessoas Inválidas da Organização Internacional do Trabalho (Convênio 159);

a Declaração dos Direitos do Retardado Mental (AG.26/2856, de 20 de dezembro de 1971);

a Declaração das Nações Unidas dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência (Resolução nº 3447, de 9 de dezembro de 1975);

o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Portadoras de Deficiência, aprovado pela Assembléia Geral das Nações Unidas (Resolução 37/52, de 3 de dezembro de 1982);

o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, "Protocolo de San Salvador" (1988);

os Princípios para a Proteção dos Doentes Mentais e para a Melhoria do Atendimento de Saúde Mental (AG.46/119, de 17 de dezembro de 1991);

a Declaração de Caracas da Organização Pan-Americana da Saúde;

a resolução sobre a situação das pessoas portadoras de deficiência no Continente Americano [AG/RES.1249 (XXIII-O/93)];

as Normas Uniformes sobre Igualdade de Oportunidades para as Pessoas Portadoras de Deficiência (AG.48/96, de 20 de dezembro de 1993);

a Declaração de Manágua, de 20 de dezembro de 1993;

a Declaração de Viena e Programa de Ação aprovados pela Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, das Nações Unidas (157/93);

a resolução sobre a situação das pessoas portadoras de deficiência no Hemisfério Americano [AG/RES. 1356 (XXV-O/95)] e o Compromisso do Panamá com as Pessoas Portadoras de Deficiência no Continente Americano [AG/RES. 1369 (XXVI-O/96)];

e Comprometidos a eliminar a discriminação, em todas suas formas e manifestações, contra as pessoas portadoras de deficiência,

Convieram no seguinte:

Artigo I

Para os efeitos desta Convenção, entende-se por:

1. Deficiência

O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência

a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação.

Artigo II

Esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.

Artigo III

Para alcançar os objetivos desta Convenção, os Estados Partes comprometem-se a:

1. Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade, entre as quais as medidas abaixo enumeradas, que não devem ser consideradas exclusivas:

a) medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração;

b) medidas para que os edifícios, os veículos e as instalações que venham a ser construídos ou fabricados em seus respectivos territórios facilitem o transporte, a comunicação e o acesso das pessoas portadoras de deficiência;

c) medidas para eliminar, na medida do possível, os obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações que existam, com a finalidade de facilitar o acesso e uso por parte das pessoas portadoras de deficiência;

d) medidas para assegurar que as pessoas encarregadas de aplicar esta Convenção e a legislação interna sobre esta matéria estejam capacitadas a fazê-lo.

2. Trabalhar prioritariamente nas seguintes áreas:

a) prevenção de todas as formas de deficiência preveníveis;

b) detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência; e

c) sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência.

Artigo IV

Para alcançar os objetivos desta Convenção, os Estados Partes comprometem-se a:

1. Cooperar entre si a fim de contribuir para a prevenção e eliminação da discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.

2. Colaborar de forma efetiva no seguinte:

a) pesquisa científica e tecnológica relacionada com a prevenção das deficiências, o tratamento, a reabilitação e a integração na sociedade de pessoas portadoras de deficiência; e

b) desenvolvimento de meios e recursos destinados a facilitar ou promover a vida independente, a auto-suficiência e a integração total, em condições de igualdade, à sociedade das pessoas portadoras de deficiência.

Artigo V

1. Os Estados Partes promoverão, na medida em que isto for coerente com as suas respectivas legislações nacionais, a participação de representantes de organizações de pessoas portadoras de deficiência, de organizações não-governamentais que trabalham nessa área ou, se essas organizações não existirem, de pessoas portadoras de deficiência, na elaboração, execução e avaliação de medidas e políticas para aplicar esta Convenção.

2. Os Estados Partes criarão canais de comunicação eficazes que permitam difundir entre as organizações públicas e privadas que trabalham com pessoas portadoras de deficiência os avanços normativos e jurídicos ocorridos para a eliminação da discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.

Artigo VI

1. Para dar acompanhamento aos compromissos assumidos nesta Convenção, será estabelecida uma Comissão para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, constituída por um representante designado por cada Estado Parte.

2. A Comissão realizará a sua primeira reunião dentro dos 90 dias seguintes ao depósito do décimo primeiro instrumento de ratificação. Essa reunião será convocada pela Secretaria-Geral da Organização dos Estados Americanos e será realizada na sua sede, salvo se um Estado Parte oferecer sede.

3. Os Estados Partes comprometem-se, na primeira reunião, a apresentar um relatório ao Secretário-Geral da Organização para que o envie à Comissão para análise e estudo. No futuro, os relatórios serão apresentados a cada quatro anos.

4. Os relatórios preparados em virtude do parágrafo anterior deverão incluir as medidas que os Estados membros tiverem adotado na aplicação desta Convenção e qualquer progresso alcançado na eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Os relatórios também conterão toda circunstância ou dificuldade que afete o grau de cumprimento decorrente desta Convenção.

5. A Comissão será o foro encarregado de examinar o progresso registrado na aplicação da Convenção e de intercambiar experiências entre os Estados Partes. Os relatórios que a Comissão elaborará refletirão o debate havido e incluirão informação sobre as medidas que os Estados Partes tenham adotado em aplicação desta Convenção, o progresso alcançado na eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, as circunstâncias ou dificuldades que tenham tido na implementação da Convenção, bem como as conclusões, observações e sugestões gerais da Comissão para o cumprimento progressivo da mesma.

6. A Comissão elaborará o seu regulamento interno e o aprovará por maioria absoluta.

7. O Secretário-Geral prestará à Comissão o apoio necessário para o cumprimento de suas funções.

Artigo VII

Nenhuma disposição desta Convenção será interpretada no sentido de restringir ou permitir que os Estados Partes limitem o gozo dos direitos das pessoas portadoras de deficiência reconhecidos pelo Direito Internacional consuetudinário ou pelos instrumentos internacionais vinculantes para um determinado Estado Parte.

Artigo VIII

1. Esta Convenção estará aberta a todos os Estados membros para sua assinatura, na cidade da Guatemala, Guatemala, em 8 de junho de 1999 e, a partir dessa data, permanecerá aberta à assinatura de todos os Estados na sede da Organização dos Estados Americanos até sua entrada em vigor.

2. Esta Convenção está sujeita a ratificação.

3. Esta Convenção entrará em vigor para os Estados ratificantes no trigésimo dia a partir da data em que tenha sido depositado o sexto instrumento de ratificação de um Estado membro da Organização dos Estados Americanos.

Artigo IX

Depois de entrar em vigor, esta Convenção estará aberta à adesão de todos os Estados

ANEXO T— Resolução Do CNE/CP nº 1 De 2002

Resolução Conselho Nacional de Educação (CP) nº 1, de 18 de fevereiro de 2002

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea "c" da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologados pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002,:

RESOLVE:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

- I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
 - a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocados em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência.

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;

III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;

V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;

VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;

VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subseqüentes da educação básica.

Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;

II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;

III - incidentes sobre processos e resultados.

Art. 9º A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no locus institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

Art. 10 A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Art. 11 Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;

II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;

III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;

V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Art. 12 Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13 Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio obrigatório, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ter início desde o primeiro ano e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Art. 14 Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

Art. 15 Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

§ 1º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

Art. 16 O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da Lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

Art. 17 As dúvidas eventualmente surgidas, quanto a estas disposições, serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do Art. 90 da Lei 9.394.

Art. 18 O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos no Artigo 12 desta resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá cinquenta dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

Art. 19 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET

Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO U — Lei nº 10.436 de 2002

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 25.4.2002

ANEXO V — Decreto n° 5.626 de 2005 (Capítulos I e II)

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

CAPÍTULO II

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

ANEXO X — Decreto n° 6.571 de 2008

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008.

Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, e tendo em vista o disposto no art. 208, inciso III, ambos da Constituição, no art. 60, parágrafo único, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 9º, § 2º, da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007,

DECRETA:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Art. 3º O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I - implantação de salas de recursos multifuncionais;

II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;

IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 1º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 2º A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

§ 3º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência.

Art. 4º O Ministério da Educação disciplinará os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado.

Art. 5º Sem prejuízo do disposto no art. 3º, o Ministério da Educação realizará o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, em colaboração com os Ministérios da Saúde e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

Art. 6º O Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte artigo:

“Art. 9º-A. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

Parágrafo único. O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionadas no art. 14.” (NR)

Art. 7º As despesas decorrentes da execução das disposições constantes deste Decreto correrão por conta das dotações próprias consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 17 de setembro de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 18.9.2008

ANEXO Z — Decreto nº 6.571 de 2008

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008.

Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, e tendo em vista o disposto no art. 208, inciso III, ambos da Constituição, no art. 60, parágrafo único, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 9º, § 2º, da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007,

DECRETA:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Art. 3º O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I - implantação de salas de recursos multifuncionais;

II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;

IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 1º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 2º A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

§ 3º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência.

Art. 4º O Ministério da Educação disciplinará os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado.

Art. 5º Sem prejuízo do disposto no art. 3º, o Ministério da Educação realizará o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, em colaboração com os Ministérios da Saúde e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

Art. 6º O Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte artigo:

“Art. 9º-A. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

Parágrafo único. O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionadas no art. 14.” (NR)

Art. 7º As despesas decorrentes da execução das disposições constantes deste Decreto correrão por conta das dotações próprias consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 17 de setembro de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 18.9.2008

ANEXO AA — Portaria nº 1.010 de 10 de maio 2006

PORTARIA Nº 1.010 DE 10 DE MAIO DE 2006
Autoriza o uso do soroban, a pessoas com deficiência visual, em concursos públicos, vestibulares e outros exames.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e

considerando o art. 59 da Lei nº 9.394/1996, que dispõe que os sistemas de ensino assegurarão recursos educativos específicos aos educandos com necessidades especiais;

considerando o § 2º do art. 27 do Decreto nº 3.298/1999, que dispõe que o Ministério da Educação, no âmbito de sua competência, expedirá instruções para que os programas da educação superior incluam itens relacionados à pessoa portadora de deficiência;

considerando o art. 61 do Decreto nº 5.296/2004, que considera ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida;

considerando o Parecer Técnico emitido pela Comissão Brasileira de Estudo e Pesquisa do Soroban, instituída pela Portaria Ministerial nº 657 de 07 de março de 2002, que aborda a situação de desvantagem das pessoas com deficiência visual quando se submetem a qualquer exame que seja necessário a execução de cálculos matemáticos;

considerando que o Soroban é um contador mecânico adaptado para uso das pessoas com deficiência visual, cuja manipulação depende exclusivamente do raciocínio, domínio e destreza do usuário, diferindo, portanto, da calculadora eletrônica, que é um aparelho de processamento e automação do cálculo, sem a intervenção do raciocínio, resolve

Art. 1º Instituir o Soroban como um recurso educativo específico imprescindível para a execução de cálculos matemáticos por alunos com deficiência visual.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

