

Processo de inclusão do deficiente visual em ambiente educacional

Process of inclusion of the deficiency visual in educational environment

VANESSA PITALUGA PEREIRA¹

SANDRA COSTA PRUDENTE²

¹ Acadêmica do Curso de Fonoaudiologia da Universidade Católica Dom Bosco-UCDB.

E-mail: vapitaluga@hotmail.com

² Orientadora da Pesquisa. Fundadora, docente, coordenadora e pesquisadora do Curso de Fonoaudiologia da Universidade Católica Dom Bosco-UCDB e Coordenadora do Curso de Especialização em Linguagem-UCDB; Doutoranda em Fonoaudiologia, pela Universidad Del Museo Social Argentino; Mestra em Educação, pela UCDB; Especialista em Linguagem, pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia; Especialista em Didática Universitária, pela UCDB; Graduada em Fonoaudiologia, pela Universidade Católica de Goiás-UCG.

RESUMO

A proposta de educação inclusiva foi deflagrada pela Declaração de Salamanca (1994), a qual proclamou, entre outros princípios, o direito de todos à educação, independente das diferenças individuais. Propõe que todas as pessoas com necessidades educacionais especiais sejam matriculadas na escola regular. A Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9394/96) estabelecem que a educação seja direito de todos, garantindo atendimento educacional aos indivíduos com deficiências. Tanto os alunos não deficientes como os deficientes terão a oportunidade de vivenciar a riqueza que a diferença representa. Este estudo é um estudo bibliográfico e tem por objetivo identificar o processo de inclusão que a pessoa deficiente visual necessita no ambiente educacional.

PALAVRAS-CHAVE

inclusão
Deficiência Visual
Ambiente Educacional

ABSTRACT

The proposal of inclusive education, was deflagrated by the Declaration of Salamanca (1994), which proclaimed, among others principles, the right of all to the education, independent of the individual differences. She considers that all the people with educational necessities special are registered the regular school. The Federal Constitution (1988) and the Law of Lines of direction and Bases of the National Education (law n. 9394/96) establish that the right education of all, guaranteeing educational attendance specialized the carriers of deficiencies. As much the not deficient pupils as the deficient ones will have the chance to live deeply the wealth that the difference represents. This study he has for objective to identify the inclusion process that the visual deficient person needs in its motor interaction and magnifying the linguistic capacity in the educational environment.

KEY WORDS

*inclusion
Visual Deficiency
Educational Environment*

INTRODUÇÃO

A inclusão da criança deficiente visual na escola se refere a um processo educacional que intenciona sociabilizá-la e educá-la na escola regular (PRUDENTE, 2004). O processo de inclusão educacional é objetivamente a criação de uma cultura que defende e garante o direito do deficiente à sua convivência no meio escolar e social, ocupando o seu lugar em um espaço em que a diferença não deverá fazer diferença (PRUDENTE, 2004).

As causas da deficiência visual podem ser de intercorrências pré-natais, perinatais e pós-natais. A privação orgânica da visão afeta a função sensorial, que vai desde a “visão subnormal” até a “cegueira”, impedindo a pessoa com deficiência visual de adquirir e desenvolver a leitura de por meio deste órgão (PRUDENTE, 2004).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia (1990) afirmou a defesa de que a educação deve satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa, desenvolvendo suas potencialidades. Por sua vez, a Declaração da Salamanca (1994) apresentou uma mudança de paradigma em relação à deficiência e ao papel da escola: o foco passa a ser o aluno e suas possibilidades de desenvolvimento, cabendo à escola adaptar-se às necessidades especiais do aluno e encontrar, com a família e a comunidade, maneiras de educá-lo (MAZZOTTA, 1996).

No Brasil podemos ver os reflexos desses princípios na Lei de Diretrizes e Bases nacionais (Lei n. 9.394) de 1996, ao estabelecer as idéias de progressão continuada e da escola inclusiva, determinando, neste último caso, que os portadores de necessidades especiais devem ser atendidos, como regra geral, nas escolas da rede regular de ensino. Do ponto de vista da legalidade, pode-se dizer que esse foi um avanço significativo para as pessoas portadoras de necessidades especiais (PRUDENTE, 2004).

A mesma autora refere que o processo educacional de inclusão é considerado o primeiro passo para a formação de uma cultura de respeito à diversidade e cidadania. Por meio deste processo, pode-se realizar a detecção dos prejuízos e dificuldades específicas do indivíduo com necessidades especiais, para integrá-lo à comunidade escolar (PRUDENTE, 2004).

A Constituição Federal (1988), lei n. 7.853/89 estabelece normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. A lei de Diretrizes e Bases da Educação, em uma perspectiva relacional entre as modalidades de educação escolar e os diferentes níveis de ensino, contemplando as interfaces necessárias, garantindo o real papel da educação, enquanto processo educativo do aluno, apontando para um novo fazer pedagógico (PRUDENTE, 2004).

A Declaração de Salamanca, realizada na Espanha, em 1994, apresenta um conjunto de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais e uma “linha de ação” com base em dois grandes eixos de atuação: as integrações daqueles que possuem necessidades educativas especiais e o reconhecimento da necessidade de ações para se conseguir de fato uma “educação para todos”, destacando-se os que são reiteradamente impedidos de participar do processo educacional. E estes documentos normatizam a necessidade de formação do professor para o processo de educação inclusiva (PRUDENTE, 2004).

A educação especial é definida como modalidade de ensino que se caracterizam por um conjunto de recursos educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens (MAZZOTTA, 1996).

1 REVISÃO DA LITERATURA

1.1 INCLUSÃO EDUCACIONAL

A inclusão educacional é a aceitação da diferença, da diversidade por meios dos princípios de reformulação do sistema de ensino, que busca dar novos entendimentos a situações antigas. A criança deficiente deve freqüentar a escola, como outra qualquer, porque o direito da criança refere-se à sua proteção desde a concepção até o completo desenvolvimento de sua capacidade física e mental, que deverá ser assegurado pelos órgãos civis e políticos (PRUDENTE, 2004).

A educação inclusiva é compreendida como sendo um processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino (MRECH, 1999).

Toda criança tem direito à educação, que deverá ser oferecida mediante a igualdade de oportunidades a todas as crianças, incluindo aquelas que possuam algum déficit físico, mental e ou sensorial (PRUDENTE, 2004).

O processo de inclusão se refere a um processo educacional que visa incluir o aluno deficiente na escola e na classe regular, favorecendo a educação por meio dos seus profissionais, independente da deficiência que este apresente. O princípio da inclusão educacional é que os educandos possam aprender juntos, embora alcancem objetivos e processos diferentes, cabendo aos professores o estabelecimento de formas criativas de atuação com alunos deficientes (PRUDENTE, 2004).

Para a inclusão educacional deve-se se fazer um planejamento básico, com condutas e atividades que serão adaptadas, desdobradas de acordo com as sugestões, dúvidas, questionamentos e necessidades de alunos e professores. A escola tem que ter o objetivo de ser um espaço para todos, mas ela tem que estar estruturada e preparada para cumprir sua função com qualidade (PRUDENTE, 2004).

Os deficientes necessitam de recursos específicos nas diversas situações e atividades, precisam de um projeto que favoreça o processo de inclusão, para que suas necessidades possam ser atendidas o máximo possível, possibilitando a conquista gradual de sua independência (PRUDENTE, 2004).

A inclusão educacional busca atender os estudantes portadores de necessidades especiais nas vizinhanças da sua residência, propiciando a ampliação do acesso destes alunos às salas de aula comuns. Cabe aos diretores propiciar suporte técnico a todos, tendo clareza de que as crianças podem aprender juntas, embora tenham objetivos e processos diferentes; assim se dá um atendimento integrado ao professor e aluno (VAYER E RONCIN, 1989).

Para alcançar a inclusão é preciso que a multiplicidade possa levar a ultrapassar o limite da integração, criando uma “revolução

educacional” que envolve a perspectiva de se criar uma escola eficiente, diferente, aberta, comunitária, solidária e democrática (MRECH, 1999).

No Brasil, há mais de cinco milhões e 700 mil portadores de deficiência excluídos do ensino regular. Em dados oficiais do MEC, apenas 334.507 alunos portadores de necessidades educativas especiais têm sido atendidos nas redes regulares de ensino (MRECH, 1999). Ou seja, apenas 6% da população brasileira portadora de deficiência é atendida no ensino regular. Uma situação no mínimo degradante, em relação ao mundo atual, na qual a educação inclusiva já tem pelo menos mais de uma década de existência, quando ela desencadeou uma verdadeira revolução educacional. Nos Estados Unidos, mais de seis milhões de alunos com necessidades educativas especiais se encontram inseridos no ensino comum (MRECH, 1999).

A educação é um processo contínuo de mudança, que possibilita a recriação da própria realidade social e educativa (PRUDENTE, 2004).

O convívio entre crianças deficientes e “não deficientes” pode ser um fator responsável para a inclusão–integração destas crianças. No entanto, para Omote (1996), estar junto não significa estar incluído–integrado, pois da mesma forma que se acredita que possa ocorrer a aceitação–integração entre os diferentes, pode ocorrer também a rejeição–separação entre eles, caracterizando, assim, a exclusão e o preconceito.

Quase todas as crianças descobrem capacidades para atos solidários e cooperativos desde cedo, tornando-se mais compreensivas e tolerantes nas relações com o outro. Oferecem-se espontaneamente para colaborar com colegas, especialmente com deficiências, e também colaboram entre si o aprimorando e a empatia (MARQUES, 1997).

Prudente (2004) referiu que é necessário dar esforços na preparação dos profissionais da escola, tem que propiciar condições para a execução de projetos coerentes com a realidade em que a escola está inserida, bem como a mudança dos currículos e a destinação de verbas para a adequação do espaço e aquisição de materiais específicos.

As crianças precisam de ajuda para aprenderem a lidar com as crianças deficientes; estas desenvolvem melhor autopercepção, verbalizam seus limites, da mesma forma que reconhecem capacidades e progressos em si mesmas e nos colegas, inclusive nas crianças com deficiências. Algumas crianças, que já apresentavam dificuldades nos relacionamentos ou mesmo distúrbios de conduta parecem deslocar suas dificuldades, focalizando-as nos colegas com deficiência (PRUDENTE, 2004).

O princípio que norteia a educação inclusiva que, segundo Mrech (1999), é compreendida como sendo um processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino, da pré-escola ao quarto grau. Para a implantação da chamada escola inclusiva, deverão ser privilegiados os seguintes aspectos na elaboração de uma política educacional:

1. Desenvolver políticas distritais de suporte às escolas inclusivas.
2. Assegurar que a equipe técnica que se dedica ao projeto tenha condições adequadas de trabalho.
3. Monitorar constantemente o projeto dando suporte técnico aos participantes, pessoal da escola e público geral.
4. Assistir as escolas para a obtenção dos recursos necessários à implementação do projeto.
5. Aconselhar os membros da equipe a desenvolver novos papéis para si mesmos e os demais profissionais no sentido de ampliar o escopo da educação inclusiva.
6. Auxiliar a criação de novas formas de estruturar o processo de ensino – aprendizagem mais direcionado às necessidades dos alunos.
7. Oferecer oportunidades de desenvolvimento aos membros participantes do projeto por meio de grupos de estudos, cursos, e outros.
8. Fornecer aos professores da classe comum informações apropriadas a respeito das dificuldades da criança, dos seus processos de aprendizagem, do seu desenvolvimento social e individual.
9. Propiciar aos professores a compreensão da necessidade de ir além dos limites que a criança se coloca, no sentido de levá-la a alcançar o máximo da sua potencialidade.

10. Em escolas onde os profissionais têm atuado de forma irresponsável, propiciar formas mais adequadas de trabalho. Algumas delas podem levar à punição dos procedimentos injustos.
11. Propiciar aos professores novas alternativas no sentido de implementar formas mais adequadas de trabalho.

Portanto, o processo de inclusão se refere a um processo educacional que visa incluir o aluno deficiente na escola e na classe regular, favorecendo a educação por meio dos seus profissionais, independente da deficiência que este apresente (PRUDENTE, 2004).

Nas décadas de 1950 e 1960, começaram a surgir escolas especiais e, mais tarde, as classes especiais dentro da escola regular. Estes autores discutiram que, se houve a possibilidade dos alunos deficientes freqüentarem escolas regulares, houve, também, a segregação das crianças “especiais” com a proposta de “currículos especiais”, “métodos especiais” e “matérias especiais”. Os mesmos autores registraram que, na década de 1970, iniciou-se a preocupação com a integração de deficientes, caracterizada pela matrícula de alunos deficientes em classes regulares, desde que conseguissem adaptar-se, deixando excluídos aqueles que não conseguissem a adaptação (OLIVETO e MANZINI, 1999).

A educação considerada especial, desde 1960, no Brasil, vem buscando o mesmo ideal: uma legislação favorável ao ensino de todas as crianças na mesma escola, porém, na década seguinte, as universidades iniciaram a criação de cursos especializados para formar professores para deficientes (JANNUZZI, 1995), o que levou a uma contradição entre o discurso e a prática em torno da educação para deficientes.

Paralelamente, as escolas de educação especial começaram a se expandir. Então, a universalização de oferta educacional, nos países desenvolvidos, fez com que se considerasse de forma mais positiva a existência de classes ou escolas específicas para os alunos com deficiências, devido ao menor número de alunos por sala de aula, e à possibilidade de uma atenção educacional mais individualizada. Ao longo dos anos, as categorias foram se diversificando, ampliando e

especializando, enraizando esta concepção de que a deficiência era inerente à criança, com “pouca possibilidade de intervenção” (MARCHESI e MARTIN, 1995).

Assim, durante este período (décadas de 1960 e 1970), surgiram duas conseqüências significativas: a necessidade de um diagnóstico preciso da deficiência e a conscientização educacional especial, distinta e separada da organização educacional regular, que foi se ampliando e consolidando na sociedade (MARCHESI e MARTIN, 1995).

Portanto, o processo de inclusão se refere a um processo educacional que visa estender ao máximo a capacidade da criança portadora de deficiência na escola e na classe regular. Envolve fornecer o suporte de serviços da área de educação especial por meio dos seus profissionais sem diferenciação entre o aluno deficiente e não deficiente. A inclusão é um processo constante, que precisa ser continuamente revisto e integrado, em primeira instância, pelos profissionais que lidam com a educação, criando-se uma cultura que integre todos, em único objetivo, a aprendizagem da convivência social e conhecimento (BIANCO e MARIANO, 2003).

Incluir envolve então compreender as necessidades básicas das pessoas, envolvendo-as nas discussões, decisões e buscas de resolução de conflitos e problemas para uma participação cooperativa na vida comunitária (BIANCO e MARIANO, 2003).

1.2 DEFICIÊNCIA VISUAL

1.2.1 Sistema e função visual

Segundo a Secretaria de Educação Especial (2001), a formação da imagem visual depende de uma rede integrada, de estrutura complexa, da qual os olhos são apenas uma parte desse sistema, envolvendo aspectos fisiológicos, função sensorio-motora, perceptiva e psicológica. A capacidade de ver e interpretar as imagens visuais depende funcionalmente da função cerebral de receber, codificar, selecionar, armazenar e associar essas imagens a outras experiências anteriores.

Para ver o mundo em formas e cores, é necessário um nervo óptico e uma retina (camada interna que reveste a câmara ocular)

intacta. A retina é formada por células fotorreceptoras, os cones, responsáveis pela visão central e de cores e pelos bastonetes, responsáveis pela visão periférica e adaptação a pouca iluminação – visão noturna. A concentração das células nervosas na retina passa a construir a mácula, ponto central da visão, cuja função é a acuidade visual, responsável pela visão nítida e de detalhes. As terminações dessas células nervosas constituem o nervo óptico que conduz o estímulo visual ao cérebro, onde as imagens são interpretadas (SECRETARIA, 2001).

A parte externa é constituída pela esclerótica, membrana fibrosa e resistente, o branco dos olhos, responsável por sua proteção. A córnea é transparente para possibilitar a passagem dos raios luminosos. A túnica média é constituída pela coróide, membrana pigmentada, rica em vasos sanguíneos responsáveis pela irrigação e nutrição da retina. O corpo ciliar é o espessamento da túnica média, ligando a coróide à íris. Produz o humor aquoso, fluido transparente que ocupa o espaço entre a córnea e o cristalino, parte anterior. Junto com o humor vítreo (substância gelatinosa e transparente) ocupam espaço posterior do cristalino e retina, formando os meios líquidos (SECRETARIA, 2001).

A íris, o disco colorido dos olhos, é formada na parte central pela pupila (menina dos olhos) que controla a entrada e quantidade do estímulo luminoso. Pela ação dos músculos da íris controlado pelo sistema autônomo, a pupila se dilata no escuro e se contrai em alta iluminação, regulando a quantidade de luz que penetra no olho. Atrás da íris, fica o cristalino, uma lente biconvexa, transparente, responsável pelo foco e nitidez da imagem. O estímulo atravessa os diversos meios transparentes, córnea, humor aquoso, cristalino e corpo vítreo, para chegar ao fundo do olho. Qualquer malformação ou alteração nesse sistema pode prejudicar seriamente a função visual (SECRETARIA, 2001).

As sensações visuais recebidas, invertidas pela retina, são levadas ao cérebro pelo nervo óptico e corrigidas pelo córtex visual occipital que interpretadas tornam-se conscientes. Os cones e bastonetes fazem sinapses com células bipolares, que conectadas às células gan-

glionares, formam os axônios do nervo óptico. As imagens visuais se formam através da excitação pela luz das moléculas fotossensíveis, desencadeando reações químicas e gerando impulsos nervosos que são conduzidos pelo nervo óptico ao córtex visual, responsável pela decodificação, interpretação e associação de imagens (SECRETARIA, 2001).

1.2.2 Conceito

O termo deficiência visual refere-se a uma situação irreversível de diminuição da resposta visual, em virtude de causas congênitas ou hereditárias, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais. A diminuição da resposta visual pode ser leve, moderada, severa, profunda (que compõem o grupo de visão subnormal ou baixa visão) e ausência total da resposta visual (cegueira) (ANACHE, 1997).

Os aspectos de desenvolvimento mais afetados pela deficiência visual seriam: a aquisição de linguagem, a imagem corporal, o auto-conceito e a participação nas relações interpessoais (FONSECA, 1989).

Deficiente visual é aquele que, no sistema educacional, utilizam recursos didáticos especiais, como o Braille, leitura de material impresso ampliado e outros. Este autor afirmou também que os deficientes visuais que necessitam do primeiro recurso são classificados como cegos, os que utilizam outros métodos para a leitura são classificados como alunos de visão subnormal. Esta definição está baseada na funcionalidade da visão, conforme “as definições administrativas e legais que se baseiam em dados de acuidade visual” (MAZZOTTA, 1997).

Segundo a Organização Mundial de Saúde-OMS (1992), o indivíduo com baixa visão ou visão subnormal é aquele que apresenta diminuição das suas respostas visuais, mesmo após tratamento e ou correção óptica convencional e uma acuidade visual menor que 6/18 à percepção de luz, ou um campo visual menor que 10 graus de seu ponto de fixação, mas que usa ou é potencialmente capaz de usar a visão para o planejamento e ou execução de uma tarefa.

1.2.3 Classificação

Há várias classificações para determinar o tipo de deficiência visual. De acordo com a intensidade da deficiência pode ser leve, moderada, profunda, severa e perda total da visão. De acordo com o comprometimento de campo visual, temos o comprometimento central, periférico e sem alteração. De acordo com a idade de início, a deficiência pode ser congênita ou adquirida. Se estiver associada a outro tipo, como surdez, por exemplo, a deficiência pode ser múltipla ou não (BIANCO E MARIANO, 2003).

Barraga (1995 *apud* BIANCO e MARIANO, 2003) classificou a deficiência visual pelos critérios de deficiência funcional da visão: cego é aquele que não tem qualquer espécie de visão ou apresenta apenas percepção de luz sem projeção, utilizando meios táteis (sistema Braille) para aprender; portador de visão residual é aquele que tem um grau de visão, apresentando percepção luminosa e percepção dos objetos, sendo capaz de discriminar e reconhecer, necessitando de condições especiais de iluminação; e visão parcial, aqueles que utilizam a visão para todas as tarefas visuais, necessitando de lentes para correção de erros de refração.

Os critérios utilizados para que uma pessoa seja considerada cega são: ter menor acuidade visual no melhor olho, com correção óptica possível ou uma restrição no campo visual a um ângulo que subentende 20 graus ou menos; ou seja, a pessoa para enxergar um objeto precisa estar a uma distância de 20 pés (ANACHE, 1997).

No relatório oficial do VI Congresso Brasileiro de Prevenção da Cegueira (1980) foi introduzido, ao lado de cegueira, o termo visão subnormal, pois o termo cegueira envolve indivíduos com vários graus de visão residual.

Sendo assim, Conde (2003) dividiu didaticamente que o portador de visão subnormal teria cegueira parcial (indivíduos apenas capazes de contar dedos a certa distância e os que só percebem vultos ou têm percepção e projeção luminosa) e a cegueira total (a visão é nula não estando a percepção luminosa presente, também chamada de “visão zero”).

1.2.4 Etiologia

Segundo a Organização Mundial de Saúde-OMS (1992), as causas da deficiência visual podem ser de intercorrências pré-natais, peri-natais e pós-natais. A primeira pode ser congênita, decorrentes de doenças maternas, como toxoplasmose, rubéola, sífilis, cromossômicas por distúrbios genéticos. As causas peri-natais ocasionadas por hipóxia, acidentes, tumores oculares, ambliopia secundária ou estrabismo. As pós-natais são adquiridas como traumas oculares, catarata, degeneração senil da mácula, glaucoma, alterações retinianas relacionadas à hipertensão arterial ou diabetes.

Outros problemas podem aparecer na córnea, na retina, no nervo ótico, ou no cérebro, o que acontece nos casos de derrame cerebral em que as pessoas perdem as áreas que coordenam a visão (VARELLA, s.d).

A questão da integração da pessoa deficiente é complexa, principalmente se levarmos em conta a forma como nossa sociedade é organizada. Basta atentar para a qualidade de barreiras arquitetônicas que impedem o deslocamento do deficiente físico na maioria de nossas cidades e o mínimo de sinalizações disponíveis para a pessoa deficiente visual e a pouca importância com temas assim tratados (MANTOAN e col., 1997).

Pessoas deficientes raramente podem ser vistas em locais públicos e quase nunca em situações que envolvem lazer. A consequência direta deste quadro é que nenhuma família tem o mínimo preparo para receber um membro com qualquer tipo de deficiência. A entrada de um membro deficiente na família constitui-se em uma situação traumática e desestabilizante, tendendo a mudar radicalmente o curso da vida e a organização desta família (MANTOAN e col., 1997).

É através da escola que a sociedade adquire, fundamenta e modifica conceitos de participação, colaboração e adaptação. Embora outras instituições como a família e a igreja tenham papel muito importante, é da escola a maior parcela. Isto torna a questão da integração do deficiente na escola uma questão decisiva não só como questão em curto prazo, mas também no que se refere à organização das gerações futuras (MANTOAN e col., 1997).

O grande problema da integração não está nem nas diferentes concepções existentes sobre este processo, nem nas iniciativas tomadas para a sua viabilização; encontra-se, sim, no fato de os portadores de deficiência não serem entendidos e assumidos como sujeitos históricos e culturalmente contextualizados. O problema está, de fato, na concepção de homem e de mundo que delineiam as ações e orientam as formas de se pensar a própria integração (MANTOAN e col., 1997).

Para Mantoan e col. (1997), a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém de fora do ensino regular. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentem dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades.

A educação especial vem cumprindo na sociedade o papel de complementaridade junto à educação regular, isto porque, dentro do seu âmbito de atuação, tem atendido, por um lado, à democratização do ensino, quando cria oportunidade de acesso a uma parcela da população que não consegue usufruir dos sistemas regulares de ensino, e por outro, tem respondido ao processo de segregação da criança “diferente”, legitimando a ação seletiva da escola regular (MANTOAN e col., 1997).

CONCLUSÃO

A escola é o lugar ideal para a criança se desenvolver, mas a classe especial pode ser considerada discriminadora e, portanto a integração acontece nos momentos de interações que ocorrem no pátio, no recreio e nas atividades de lazer (MANZINI, 2001).

Há vários procedimentos pedagógicos que tem auxiliado a equipe escolar na integração das crianças: participação dos deficientes em todas as atividades da escola, confecção de recursos materiais necessários, troca de experiências entre os professores, proposta de avaliação diferenciada para alunos deficientes (MANZINI, 2001).

A inclusão da criança deficiente no sistema educacional é altamente desejável por todos os profissionais da escola. Para que isso seja uma realidade, é necessário vencer várias barreiras: pedagógicas, arquitetônicas e administrativas e as barreiras invisíveis que são o preconceito e o estigma. As escolas e os professores têm poucos recursos e conhecimentos para garantir o sucesso e a permanência desses alunos na escola. A vários esforços das escolas, professores, e administradores da rede pública no sentido de assegurar esse direito aos alunos deficientes, mas ainda precisa mudar a situação atual da educação especial (MANZINI, 2001).

A integração é um processo que se caracteriza por atitudes e medidas terapêuticas, pedagógicas, sociais, jurídicas e políticas, que permitiriam ao indivíduo levar uma vida tão normal quanto possível. Essa integração é viável quando se pode promover a adequação da criança aos níveis biológicos, psíquicos, familiares, sócio-culturais, na perspectiva temporal, institucional e social (MANTOAN e col., 1997).

REFERÊNCIAS

- ANACHE, A.A. O deficiente e o mercado de trabalho: concessão ou conquista? *Revista Integração*, Brasília: Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação especial, 1997.
- BIANCO, A. de A.; MARIANO, G. da C.; PRUDENTE, S.C. *Fonoaudiólogo e o professor frente à inclusão educacional do deficiente visual*. 2003. Monografia (??) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS.
- CONDE, A.J.M. *Cegueira - conceitos e mecanismos de comunicação*. Rio de Janeiro, s.d. Disponível em: <<http://www.ibcnet.org.br/pags/cegueira/artigo>>.
- FONSECA, V. *Educação especial: programa de estimulação precoce*. Lisboa: Editorial Notícias, 1989.
- JANNUZZI, G.S. de M. Ensino comum-ensino especial: a formação e atuação do professor. *Cadernos da F.F.C.*, Marília: Unesp, v.4, n.2, 1995.
- MANTOAN, M.T.E. e col. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997.
- MANZINI, E.J. (org.). *Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica*. Marília: Unesp, 1999.

- MARCHESI, A.; MARTÍN, E. *Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MARQUES, L.P. *A concepção infantil da deficiência*. Temas sobre desenvolvimento. São Paulo: [s.n.], 1997.
- MAZZOTTA, M.J.S. *Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. *Fundamentos de educação especial*. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1997.
- MRECH, L.M. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- _____. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- OLIVETO, J.; MANZINI, E.J. Dificuldades de professores de pré-escola no trabalho de integração com alunos com deficiência. In: MANZINI, E.J. *Integração do aluno com deficiência: perspectivas e prática pedagógica*. Marília-SP: UNESP, 1999.
- OMOTE, S.A. *A importância da concepção de deficiência na formação do professor de educação especial*. São Paulo: Unesp, 1996.
- PRUDENTE, S.C. *A fonoaudiologia e a inclusão educacional*. Campo Grande: UCDB, 2004.
- SECRETARIA de Educação Especial. Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental. *Deficiência visual*. Brasília: [s.n], 2001. Série atualidades pedagógicas, v.1 e 2.
- VARELLA, D. Disponível em: <<http://www.drauziovarella.com.br/entrevistas/dvisual.asp>>. Rio de Janeiro, [s.d].
- VAYER, P e RONCIN, C. *A integração da criança deficiente na classe*. São Paulo: Manole, 1989.